



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## Das Spiel mit der Gewalt

Die Bedeutung der Körpererfahrung im theaterpädagogischen Projekt

Mädchen.spielen.Theater

Verfasserin

Victoria Utri

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuer:

Univ.- Prof. Dr. Michael Gissenwehner



## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	5
<b>Zur Begriffsdefinition dieser Arbeit</b> .....	10
<b>1. Wirkung von Theaterspiel</b> .....	11
1.1. Theater und seine heilende Wirkung .....	12
1.1.1. Wirkung und Heilung in der europäischen Theatergeschichte	13
1.1.2. Der Therapeutische Effekt .....	16
1.1.3. Theater und Therapie .....	18
1.2. Zur Wirkungsforschung .....	24
1.3. Kompetenzkatalog .....	25
1.4. Bedingungen / Parameter für Wirkung .....	29
1.4.1. Wirkungstheorien .....	30
1.4.2. Wirkungsfördernde Faktoren .....	35
<b>2. Projekt Mädchen. spielen.Theater.</b> .....	39
2.1. Entstehungsgeschichte .....	39
2.1.1. Pilotprojekt .....	39
2.2. Projektbeschreibung des 2. Projekts .....	40
2.3. Zur Idee- warum der Gewalt mit Theater begegnen? .....	42
2.4. Das Konzept .....	45
2.4.1. Einordnung in die Theorie .....	48
2.5. Die Studie .....	50
2.5.1. Methode .....	51
2.5.2. Ergebnisse .....	52
2.5.3. Zielerreichung .....	53
<b>3. Theaterspezifische Wirkung</b> .....	55
3.1. Rollenerfahrung .....	56
3.1.1. Erfahrungen durch alternative Handlungsformen .....	57
3.1.2. Erfahrungen durch Konstruktion und Identifikation mit einer Rolle .....	60

3.1.2.1. Identifikation.....	62
3.1.2.2. Konstruktion.....	64
3.1.2.3. Zusammenspiel von Identifikation und Konstruktion.....	66
3.1.2.4. Methode der Rollenarbeit.....	67
3.1.3. Wirkung.....	70
3.1.4. Voraussetzungen.....	73
3.2. Körpererfahrung.....	75
3.2.1. Geist und Körper- die psychophysische Verbindung (?).....	76
3.2.2. Der Körper als Diener der Rolle.....	78
3.2.3. Der Körper als Diener des Spielers.....	83
3.2.3.1. Lernen über den Körper.....	83
3.2.3.2. Lernen durch verkörperndes Spiel.....	87
3.2.3. Wirkung.....	95
3.2.4. Voraussetzungen.....	97
3.3. Gemeinsamer Nenner: Fremdheitserfahrung.....	99
3.4. Relevanz der Inhaltsebene.....	101
<b>4. Analyse des Projekts.....</b>	<b>102</b>
4.1. Körpererfahrung.....	102
4.1.1. Inhaltsebene in Bezug auf die Körpererfahrung.....	105
4.2. Rollenerfahrung.....	108
4.2.1. Inhaltsebene in Bezug zur Rollenerfahrung.....	110
<b>Resümee.....</b>	<b>112</b>
<b>Quellen- und Literaturverzeichnis.....</b>	<b>114</b>
<b>ANHANG (+ DVD).....</b>	<b>121</b>
<b>Interviews.....</b>	<b>122</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>133</b>
<b>Lebenslauf.....</b>	<b>135</b>

## Einleitung

So wie Gewalt schon immer mehr oder weniger Teil des Lebens war, so war die Darstellung und Thematisierung von Gewalt schon immer Teil der Bühne.

Mit der immer größer werdenden Problematik gewalttätiger und aggressiver Jugendlicher und Kinder hielt das Thema auch in die Theaterpädagogik Einzug.<sup>1</sup> Dies ist nicht verwunderlich, gilt das Theaterspiel doch als Proberaum neuer Verhaltensweisen, Haltungen und Handlungen in jedem möglichen Bereich, es können Lern- Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden und das Spiel als experimentelles Labor mit pädagogischer Wirkung gesehen werden.<sup>2</sup> Die Theaterpädagogik nutzt die verschiedensten Kunstformen wie Maskenspiel, Musik, Tanz, Gesang, Poesie um Themen zu verarbeiten. Dies geschieht durch Lehrstücke, Lernstücke, Erlebnisstücke, Erkenntnisstücke, Erleichterungsstücke oder Befreiungsstücke und kann durch seinen besonders verdichteten Ausdruck in den Alltag sprechen. Norbert Knitsch drückt es folgendermaßen aus:

Inspiziert durch das künstlerische Schaffen wird das Erhandelte (Dramatisierte) vom Spieler selbst auch kognitiv für ihn verständlich (begreifbar). Eine Übertragung in den persönlichen Alltag kann somit möglich werden.<sup>3</sup>

Bei meinen Recherchen zum Thema „Gewalt in theaterpädagogischen Bereichen“ wurde ich auf zahlreiche präventive Projekte zum Thema „Gewalt“ aufmerksam. Anna Brass, Leiterin eines präventiven Projekts erklärt dass sich auf der Suche nach Methoden zur Gewaltprävention, die Theaterpädagogik mit ihrer Fähigkeit zur handlungsorientierten und ganzheitlichen Auseinandersetzung besonders gut eignet. Risikomindernde Faktoren für aggressives Verhalten lassen sich gut auf- und ausbauen und risikoerhöhenden Faktoren entgegenwirken.<sup>4</sup> Außerdem erläutert sie:

Der Königsweg heißt Vorbeugung[...]. Präventionsprogramme zielen darauf ab, das Risiko für aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten zu vermeiden oder zu verringern und eine Zunahme an prosozialem Verhalten zu erreichen. Durch die Vielzahl an Einflussfaktoren für aggressives und gewalttätiges Verhalten bietet sich eine Vielzahl möglicher Präventionsansätze.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 8, S. 454.

<sup>2</sup> Vgl. Weirather, *Forumtheater zur Gewaltprävention*, S. 52.

<sup>3</sup> Knitsch, *Theater der Stille*, S. 13.

<sup>4</sup> Vgl. Brass, „Prävention aggressiven Problemverhaltens bei Jugendlichen durch theaterpädagogische Projekte“, S. 19.

<sup>5</sup> Ebd., S. 18.

Im Vordergrund theaterpädagogischer Projekte zur Gewaltprävention steht eine Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung, d.h. auch Aggression zu erkennen, nachzuvollziehen, zu problematisieren und alternative Verhaltensstrategien zu finden, wobei dies für das Theater schauen gleichermaßen gilt wie für das Theater spielen.<sup>6</sup>

Nach Meinung Daniela Michaelis werden durch Bewusstwerdung Probleme zwar nicht gelöst, aber sie erscheinen in einem anderen Licht und es kommt auch zu einer Bewusstwerdung der „gesellschaftlichen Voraussetzung zur Gewaltbereitschaft“.<sup>7</sup> Michaelis sieht die Chance, in der Theaterpädagogik viele verschiedene Konflikte und Gewaltfacetten durch die Betonung des „Asozialen“ zu bearbeiten. Dies geschieht aber nur im Mikrobereich. Konflikte im Makrobereich können bestenfalls andiskutiert werden.<sup>8</sup> Friedensforscher Reiner Steinweg sieht eine Überschneidung des Politischen und des Persönlichen bei der Theaterpädagogik als Friedens- und Konflikterziehung als wichtig an. Er hält die Theaterpädagogik für sehr geeignet, da

[...] über das Spielen von Rollen und das verbale Feedback der Mitspieler die in der Regel ausgeblendeten gewaltförmigen Anteile des eigenen Verhaltens, der oft tiefgründige, langjährige Hass auf bestimmte Personentypen, typische Verhaltensweisen in bestimmten sozialen Situationen und gesellschaftlichen Institutionen zum Vorschein kommen, erfahrbar und bearbeitet werden können. Denn Gefühle und prägende Erlebnisse dieser Art schlagen sich in unseren körperlichen Haltungen nieder und kommen unvermeidlich „ins Spiel“, wenn wir Theater spielen.<sup>9</sup>

Nach Steinweg sind die Grenzen politischer Bildung und Friedenserziehung fließend und sollten vor allem Bewusstsein für die Strukturen, Mechanismen und Dynamiken der Gewalt im Zeitalter der Massenvernichtungsmittel wecken, sowie das Erkennen der Eigenverantwortung. Wie zu erkennen ist, spricht Steinweg von einer politischen Form von Gewalt.

Genauso zahlreich wie die verschiedenen Formen von Gewalt sein können, sind auch die Präventionsmethoden, die sie bewusst machen sollen. Besonders hervorgehoben gehören dabei aber zwei Modelle der Friedenserziehung zweier Theatermacher, die die Entwicklung der Theaterpädagogik stark geprägt haben. Sie zählen zu den „Urvätern“ der Theaterpädagogik und haben zwei der wichtigsten theaterpädagogischen Modelle (unter vielen) entwickelt. Zum einen der

<sup>6</sup> Vgl. Brass, „Prävention aggressiven Problemverhaltens bei Jugendlichen durch theaterpädagogische Projekte“, S.21.

<sup>7</sup> Vgl. Michaelis, *Assoziales Theater und Friedenserziehung in der LehrerInnenbildung*, S.262f.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., S.263.

<sup>9</sup> Steinweg, „Friedenserziehung` als Praxisfeld der Theaterpädagogik“.

Südamerikaner Augusto Boal, der besonders mit dem Theater der Unterdrückten und dem legislativen Theater gegen (vor allem politische)<sup>10</sup> Gewaltstrukturen anging und durch seinen pädagogischen Ansatz besonders geeignet für die Arbeit mit Laien ist.<sup>11</sup> Zum anderen Bertolt Brecht, der mit seinem vieldiskutierten Lehrstück gegen verschleierte Gewaltstrukturen vorgeht. Wo Boal eher auf politischer Ebene ansetzt, geht Brecht eher auf die persönliche Ebene und spielt mit asozialen Haltungen, die auf asoziale Triebe wie z.B. Gewalt aufmerksam machen.<sup>12</sup>

Auffällig bei meiner Recherche war der fast ausschließliche Fokus auf die Prävention unterschiedlichster Formen von Gewalt. Theaterpädagogische Projekte die sich der Korrektur widmen und /oder mit gewaltbereiten oder gefährdeten Menschen arbeiten gibt es wenig. Ich habe dafür zwei Erklärungsversuche. Erstens gehört zu einer Korrektur immer auch gleichzeitig Prävention, weil es nicht nur darum geht vergangenes Verhalten zu verarbeiten sondern vor allem Zukünftiges zu beeinflussen. Zweitens wird die Arbeit mit Menschen mit Gewaltproblemen in die „therapeutische Ecke“ abgeschoben.

Die Frage der Wirkung von Theaterspiel (gerade im theaterpädagogischen Kontext) war in den letzten Jahren Mittelpunkt jeder theaterpädagogischen Debatte. Oft wird die pseudo-therapeutische Wirkung dem Prozess-Charakter, der Gruppensituation und Konstellation zugeschrieben. Wenige Untersuchungen liegen bisher dazu vor, ob es zu Wirkungen kommt, die von theaterspezifischen Methoden ausgelöst werden, und welche das sind. Die Erforschung theaterpädagogischer Methoden und seiner Wirkung steckt dabei noch in den Kinderschuhen.

Der Fokus meiner Arbeit richtet sich demnach auf die Frage der theaterspezifischen Erfahrung. Dabei habe ich die für mich relevantesten Aspekte theatraler Mittel herausgenommen: Die Bedeutung der Erfahrungen, die bei der Auseinandersetzung mit einer Rolle gemacht werden und die Bedeutung der Erfahrungen, die durch die Körperlichkeit/Leiblichkeit im Spiel entstehen.

Anhand eines Projekts, an dem ich zwei Jahre lang aktiv teilhaben konnte, möchte ich auch praktische Aspekte in die theoretischen Überlegungen einfließen lassen. Das Projekt „Mädchen. spielen. Theater.“ des Kinderschutzzentrums Wien (Kisz) bietet Mädchen eine neue Form der Auseinandersetzung mit Gewalt an. Zwei

---

<sup>10</sup> Wobei er in Europa von der rein politischen Gewaltform abkam.

<sup>11</sup> Vgl. Weirather, *Forumtheater zur Gewaltprävention*, S.66.

<sup>12</sup> Vgl. Michaelis, *Assoziales Theater und Friedenserziehung in der LehrerInnenbildung*, S.190.

Psychotherapeuten<sup>13</sup> des Kisz hatten 2008 erstmals die Idee mit Jugendlichen Mädchen, die Probleme mit Gewalt haben, Theater zu spielen. Mit Unterstützung des Theaterpädagogen Harald Volker Sommer wurde 14 Wochen lang einmal in der Woche mit 12-14 jährigen Mädchen Theater gespielt. Ein Jahr später wurde ein neues Projekt mit 14-16 jährigen Mädchen gestartet. Obwohl das Projekt hauptsächlich von zwei Psychotherapeuten geleitet wurde, ist bewusst auf ein therapeutisches Setting verzichtet worden. Das Projekt widmete sich dem Thema Gewalt und war weder rein auf Prävention, noch auf Korrektur oder Therapie der Mädchen ausgerichtet.

Diese völlige Loslösung von therapeutischen oder pädagogischen ,Intentionen (oder wenigstens keine bewusst initiierten) und das reine Vertrauen auf die Wirkung des Theaterspiels stellen eine gute Basis dar um die reine theaterspezifische Wirkung der Rollenerfahrung und Körpererfahrung aus einem praktischen Blickwinkel zu betrachten. Außerdem wird das Projekt von einer psychologischen Wirkungsstudie begleitet, welche die Veränderungen der Klienten bezüglich ihres Verhaltens untersuchen soll. Das Wechselspiel von Theorie und Praxis soll ein umfassendes Bild von der Bedeutung theatralischer Mittel in Bezug auf die Theaterarbeit mit gewaltbereiten Mädchen geben.

- Die Auseinandersetzung mit den bisher aufgestellten Theorien zur Relevanz von Erfahrungen durch Rolle und Verkörperung
- Einbeziehung der praktischen Erfahrungen in Form der psychologischen Studie, der Praxisprotokolle jeder Einheit, sowie der Interviews (vorher und nachher) mit dem Leitungsteam.

Durch die Möglichkeit die Theorien auf ihre Praxistauglichkeit hin zu überprüfen ergaben sich neue Einsichten. So war die Erfahrung, die durch Rollenspiel und Rollenarbeit gemacht werden sollte, minimal, da die Mädchen, bedingt durch ihre Störungen, kaum die Voraussetzungen für Rollenerfahrung erfüllen konnten. Dennoch ist die Relevanz der Körpererfahrung durch Verkörperung, also der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und dessen Ausdrucksfähigkeit, sehr hoch.

Zusätzlich zu dem Fokus, der auf der Arbeitsmethode lag, ist eine Betrachtung der Inhaltsebene bei diesem Projekt interessant, da die Herangehensweise ungewöhnlich ist und einer objektiven Infragestellung bedarf. Thema des Projekts

---

<sup>13</sup> Status- und Funktionsbezeichnungen für Personen in dieser Arbeit gelten (sofern nicht eine bestimmte Form explizit gekennzeichnet ist) unabhängig von ihrem grammatischen Geschlecht für weibliche und männliche Personen gleichermaßen.



war Gewalt. Als Leitungsteam einigten wir uns auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema. Wir versuchten vor allem den Aspekt der körperlichen Gewalt mit einzubringen, die Thematik spielerisch auf andere Art, auf verfremdete Art zu zeigen und dadurch ein Bewusstsein dafür bei den Mädchen aufzubauen. In dieser Arbeit soll also auch am Beispiel des Projekts der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Inhaltsebene von Relevanz sein kann.

Die Analyse oder Hinterfragung des gesamten Projektkonzeptes kann als ein kleiner Beitrag zur Erforschung der theatralen Methoden und ihrer Relevanz verstanden werden und soll einen Baustein für die Frage liefern, wie dem hier besprochenen Klientel, gewaltbereiten Mädchen, durch theatrale Mittel geholfen werden kann.

Mein Dank gilt Mag. Harald Volker Sommer, der mir die Chance zu diesem Projekt gab und mir die zündende Idee zu dieser Arbeit lieferte. Weiters danke ich meinem Betreuer Univ.Prof. Dr. Michael Gissenwehler für die positiven und stets ermutigenden Worte auf meinem Weg. Paulo Wang von EZ Films danke ich für die technische Unterstützung und brillante Bearbeitung der Abschlussaufführungs-DVD, sowie meinem Bruder Samuel Utri für die liebevolle Korrektur meiner Arbeit.

Besonderer Dank gilt meinen Gefährten bei diesem Projekt, DSA Christina Radner und Mag. Holger Eich vom Kinderschutzzentrum Wien, die mir die unvergleichliche Chance gaben, nicht nur an diesem Projekt teilzuhaben, sondern in den gesamten Entstehungs- und Planungsprozess miteinbezogen zu werden und die meine Diplomarbeit unterstützend begleiteten.

Nicht zuletzt danke ich meinen Eltern Maria und Daniel Utri für ihre inspirierenden Worte und menschliche Unterstützung.

## Zur Begriffsdefinition dieser Arbeit

Um Verwirrung und Missverständnisse zu vermeiden, soll hier kurz auf den Begriff „Theaterpädagogik“ und dessen Verwendung in dieser Arbeit eingegangen werden. Den Begriff der Theaterpädagogik zu definieren ist schwierig, da darüber kein einheitlicher Konsens besteht und Flexibilität, sowie die Einbindung und Vermischung mit anderen Disziplinen, zu seiner Wesensart gehört. Schlägt man in Braunecks Theaterlexikon nach, meint der Begriff „die künstlerische Ausbildung zum professionellen Theater, zum Beruf des Regisseurs, des Bühnen- und Kostümbildners und insbesondere des Schauspielers“.<sup>14</sup> Außerdem wurde unter dem Begriff die Vermittlungsbemühungen allgemeinbildender Schulen und professioneller Theater, die über einen Besuch des Theaters hinausgehen, verstanden.<sup>15</sup>

In den letzten 20 Jahren entwickelte sich der Begriff zu einer Disziplin, die sich zwischen Theater und Pädagogik befindet und das Arbeiten mit theatralen Mitteln innerhalb einer Gruppe bezeichnet. Theaterpädagogik kann als ein Überbegriff bezeichnet werden, der folgende sechs Bereiche umfasst: Theaterpädagogik am Theater (entspricht der zweitgenannten Definition), im sozialen Feld oder mit bestimmten Zielgruppen, in der Schule, in Unternehmen bzw. Institutionen und in therapeutischen Zusammenhängen. Zufolge der noch recht jungen Disziplin ist also auch ihre Bezeichnung nicht klar definiert. Der Begriff Theaterpädagogik ist nicht internationalisiert, sondern entwickelte sich in den letzten 20 Jahren im deutschen Sprachraum.<sup>16</sup> Aus diesem Grund kommt es in der Literatur zu einem uneinheitlichen, teils verwirrenden Gebrauch verschiedener Begriffe. Neben „Theaterpädagogik“ werden oft sehr allgemeine Begriffe wie „Kultur- und Sozialarbeit“, „Spielpädagogik“ und auch schon spezifische „Theater in sozialen Feldern“ (Tisf) genannt.

Ich habe mich entschieden für diese Arbeit den Begriff der Theaterpädagogik im Sinne der letztgenannten Definition zu verwenden, also als eine Art Überbegriff für jegliches theatrales Arbeiten mit Bildungsintention. Somit sehe ich auch das Mädchentheaterprojekt als ein theaterpädagogisches Projekt an, obwohl hier diejenigen, die den Begriff an eine einigermaßen einheitliche Ausbildung zu binden versuchen, widersprechen werden. Für mich stellt dieses Projekt, obwohl nicht von ausgebildeten Theaterpädagogen geleitet, einen theaterpädagogischen Anspruch

---

<sup>14</sup> Simhandl, „Theaterpädagogik“, S.993.

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Streisand, „Fundstück Begriff/ Begriffsgeschichte“, S.442f.

und zwar im Licht des Theaters und im Gegenlicht der Pädagogik Bildungsprozesse in Gang zu setzen.

## 1. Wirkung von Theaterspiel

TisF hat mindestens einen Zweck mehr als den Kunstgenuss, manchmal auch völlig andere Zwecke. TisF will eingreifen, bewegen. Das bedeutet zuallererst die Aufhebung der Trennung zwischen Kunst und Alltag. Theater in diesem Sinne soll also kein abgehobenes Genusserlebnis sein. Aus den Menschen, aus ihren Lebenserfahrungen und ihren Visionen, bezieht TisF ihre Kraft, ihre Themen und ihre Berechtigung.<sup>17</sup>

Wie Roth passend zum Ausdruck bringt, geht es in der Theaterpädagogik nicht in erster Linie um den Kunstgenuss. Wolfgang Sting erklärt prägnant die Wirkung und Bedeutung von theaterpädagogischem Tun:

Im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik laufen beim Theatermachen vielfältige Lern- und Bildungsprozesse ab. Die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Theater und seiner ästhetischen Praxis bildet die Grundlage für sich ergebende soziale Prozesse und Lernerfahrungen.<sup>18</sup>

Theaterpädagogik leistet einen wesentlichen Beitrag in der Gesellschaft, da Kompetenzen und Fähigkeiten u.a. im sozialen und kommunikativen Bereich angelernt werden, immer mehr Ich- Stärke, hohe soziale Kompetenz, Fähigkeiten zur Flexibilität und kreativer Problemlösung, die vom Menschen gefordert werden, erlernt werden können. Kompetenzen die sich schwer in einem formalen Bildungssystem aneignen lassen. Doch gerade über den Weg des künstlerischen Prozesses, wie in der kommunikativen Kunst Theater, ist dies möglich.<sup>19</sup> Der künstlerische Prozess lässt eine sinnliche Ebene zu, die für die Lernerfahrung unerlässlich ist. Günther Holzapfel erklärt dieses Phänomen folgendermaßen:

Die entfremdeten Sinneserfahrungen, die Enteignung der Sinne kann nicht allein im Wortdialog aufgebrochen und neu zugänglich gemacht werden, sondern braucht die Ergänzung durch die sinnliche Ebene selbst: Die in der Körperlichkeit, Sinnlichkeit, Gestik, im Habitus und in den Phantasievorstellungen der Menschen eingravierten gesellschaftlich und

<sup>17</sup> Roth, "Theaterarbeit in sozialen Feldern", S.320.

<sup>18</sup> Sting, "Theaterpädagogik ist eine Kunst".

<sup>19</sup> Vgl. Roth, "Theaterarbeit in sozialen Feldern", S.319.

biographisch vermittelten Sinnes- und Sinnstrukturen werden oftmals erst in künstlerischen und kulturellen Projekten mit einem starken eigenen Aktivitätsanteil erfahrbar, verstehbar und es entsteht dadurch die Chance der Veränderung.<sup>20</sup>

Theaterspielen wird auch gern „Lernen gegen den Strich“, oder „Lernen in der Gegenrichtung“ genannt, weil es nicht um „ die Gewinnung stabiler und konsistenter Erkenntnisse“<sup>21</sup> geht, sondern meist mehr um die Erschütterung alter Muster, Verhaltensweisen und Vorstellungen.

[...] kein Theaterabend ohne solche Beben, seien sie nun tödlich- tragischer oder komischer, das Lachen provozierender Natur. [...] Die Geschichten haben allesamt Widerhaken und reißen Wunden auf. Und die Spieler sind keine Lehrkörper. In ihren Gesten und Stimmen kommen Ängste, Hoffnungen, Entzückungen zum Vorschein, die der normale Erwachsene unter der Decke des Anstandes und der Konvention verborgen zu halten gelernt hat. Und die, wenn die dann doch einmal in der imaginären Theaterrealität zum Zug kommen, rätselhaft faszinieren können. Ein Lernen gegen den Strich erscheint da möglich.<sup>22</sup>

### 1.1.Theater und seine heilende Wirkung

Theater oder Theaterspielen scheint den Menschen zu verändern. Der Mensch macht Erfahrungen und durchläuft mehr oder weniger bewusst Lernprozesse. Doch wie weit kann dieser Prozess gehen? Kann dieser Lernprozess bis zur Heilung<sup>23</sup> eines Menschen gehen? Hat das Theater heilende Wirkung?

Die Grenzen zwischen Theater und Therapie sind oft fließend, da dem Theater ein therapeutischer Effekt nachgesagt wird und verschiedenste Therapieansätze sich aus gutem Grund dem „Zusatzverfahren Theater“ bedienen.<sup>24</sup>

Jakob L. Moreno, Gründer des Psychodramas, sah zwischen Theater und Therapie immer schon eine enge Verknüpfung, obwohl es viele Stufen dazwischen gibt.

Es wird ein Theater geben, das reine Therapie ist und dann wird es ein Theater geben, das frei ist von therapeutischen Zielen und weiter wird es viele Zwischenglieder geben.<sup>25</sup>

<sup>20</sup> Holzapfel, „Berührungspunkte zwischen Kulturarbeit und Therapie“, S.27.

<sup>21</sup> Rumpf, „Lernen und Theater“, S.187.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Wobei dieser Begriff durch den sich stetig wandelnden Gesundheitsbegriff nicht klar definiert ist

<sup>24</sup> Vgl. Kapitel 1.1.3.

<sup>25</sup> Moreno , J.L., *Das Stegreiftheater*. Beacon N.Y. 1970. zit.nach Feldhendler, „Augusto Boal und Jakob Levy Moreno: Theater und Therapie“ S.303.

Moreno schien seiner Zeit voraus und die verschiedenen Formen, Arten und Abzweigungen von Theater und Therapie unserer Zeit bereits in den späten 60er Jahren vorauszuahnen. Für ihn hatte das Prinzip des Stegreifspiels eine besonders heilende Komponente. „Das Leben ist die Einatmung, Stegreif Ausatmung der Seele.“<sup>26</sup> Im Stegreif könnten innere Konflikte ausagiert und gelöst werden, bewusste sowie unbewusste Impulse und Regungen zum Vorschein kommen und durch das Wachrufen von emotionalen Zuständen bei Spieler und Publikum intrapsychische Phänomene hervorgerufen werden.

Auch Theatermacher Augusto Boal wurde mit der Zeit auf die therapeutischen und heilenden Funktionen seiner Methoden aufmerksam und erkannte die „Zwischenglieder“ der Überschneidung von Theater und Therapie.<sup>27</sup> In den 90er Jahren definierte Boal erstmals therapeutische Ziele die er

in der Dynamik des Sehens und Gesehenwerdens, der Selbst- und Fremdwahrnehmung, in dem Wunsch nach Veränderung und der Umsetzung in der Alltagsrealität<sup>28</sup>

sieht.

#### 1.1.1. Wirkung und Heilung in der europäischen Theatergeschichte

Die Idee, dass Theater eine Wirkung zeigt, sich positiv auf Menschen auswirkt, ist nicht neu. Schon Aristoteles beschrieb die kathartische Wirkung des antiken Theaters, wobei er seinen Fokus auf die Zuschauer richtete.

Zur Zeit des bürgerlichen Theaters waren es die Theoretiker Lessing, Diderot, Riccoboni, Mercier, Engel, Lichtenberg u.a. die sich der Wirkungstheorie widmeten und durch die Entwicklung neuer Dramaturgie und Schauspielkunst und genaueste Anweisungen eine Wirkung auf die Zuschauer erzielen wollten.<sup>29</sup>

In der Geschichte des Theaters wurde eine Wirkung durch Theater immer (ausgenommen in der 2. Hälfte des 19. Jhdt, als das Bühnengeschehen und seine Bedeutung im Mittelpunkt stand) vorausgesetzt und kaum hinterfragt, **wie** es dazu kommen könnte.<sup>30</sup>

<sup>26</sup> Moreno, J.L., *Das Stegreiftheater*. Beacon N.Y. 1970, S.71. zit.nach Feldhendler, „Augusto Boal und Jakob Levy Moreno: Theater und Therapie“ S.304.

<sup>27</sup> Vgl. Feldhendler, „Augusto Boal und Jakob Levy Moreno: Theater und Therapie“ S.304.

<sup>28</sup> Feldhendler, „Augusto Boal und Jakob Levy Moreno: Theater und Therapie“ S.304.

<sup>29</sup> Vgl. Fischer-Lichte, „Entgrenzungen des Körpers. Über das Verhältnis von Wirkungsästhetik und Körpertheorie“, S.27.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., S.24ff.

Geht man nur in der europäischen Theatergeschichte auf die Suche, erkennt man schnell, dass der Gedanke, Theater besitze die Macht Menschen zu verändern, weil eine Verbindung zwischen Theater und den unmittelbaren Gefühlen eines Menschen besteht, schon lange existiert.

Im Folgenden führt Heinz Schlage<sup>31</sup> einige Beispiele theatraler Entwicklungen aus der Geschichte an, die als Ursprung oder Vorfahren heutiger theatertherapeutischer Entwicklungen gesehen werden können.

- Römische Saturnalien waren ein Vorläufer der Fastnacht und ein individuelles und gesellschaftliches Ventil für Emotionen
- Klassisches, griechisches Theater der Antike: die kultisch- theatralen Ereignisse einer gesellschaftlichen Schicksalsgemeinschaft erinnert sehr an die heutigen Theatererfahrungen. Tragische Schicksale Einzelner waren Anlass für theatrale Versammlungen. Professionelle Schauspieler stellten anhand von Texten, die durch musikalische Wechselgesänge dargestellt wurden, die Geschichte dar. Ein durch einheitliche Gewänder gekennzeichneter Chor spielte die Priester, die durch ständige Präsenz und als Sachverwalter das Geschehen kommentierten. Die Bevölkerung, das Publikum durfte den Part des Richters spielen, also Einfluss auf den Prozess nehmen. Diese frühgriechischen Tragödien stellen durch den offenen, performativen Charakter und die gemeinschaftliche Totalität eine für die Gesellschaft notwendige therapeutische Veranstaltung dar.
- Theateroktober in den 20er Jahren: Wird als Beginn der Praxis heilenden, theatralen Handelns gesehen. Der Theateroktober war eine Revolution und Renaissance der Theater- und Schauspielkunst, bei der man sich zurück besann auf die Möglichkeit individueller und gesellschaftlicher Selbstbestimmung durch Theater. Durch die Praxis des therapeutischen und angewandten Theaters entstand in den 20er Jahren auch der Begriff des „healing theatre“. Im Mittelpunkt des Interesses stand das Theater als Gemeinschaftsereignis.
- Wsewolod Meyerhold, der russische Theaterrevolutionär veranstaltete Gerichtsspiele mit Betriebs- oder Armeeangehörigen, in denen Mitwirkende auch eingreifen konnten und miteinbezogen wurden.
- Ebenso inszenierte er Massentheaterspiele für die Menschen einer ganzen Stadt, um eine Erinnerung an historisch wichtige und ergreifende Momente

---

<sup>31</sup> Vgl. Schlage, „Heilendes Theater. Restored Behaviour. Posturale Integration“, S.19ff.

zu bewahren. Die Menschen durften immer mitspielen und mithandeln. Diese Veranstaltungen kann man als Vorbild für Brechts Lehrstück-Theater erkennen, da ein Lernprozess durch das eigene Handeln initiiert wurde.

- Konrad S. Stanislawskij entwarf ebenfalls ein Theater, in dem die Zuschauer aktiv eingebunden wurden. Mit den Schauspielern probierte er yogaische Techniken damit sich Zuschauer

als geistig- emotional Einbezogene und schöpferisch Animierte sich unmittelbar eingebunden fühlen sollten in die Bühnenwirklichkeit der familialen Auseinandersetzungen der Bühnenfiguren.<sup>32</sup>

- Mit Lessing entwickelte sich im 18. Jahrhundert die realistische Schauspielkunst, mit der eine Darstellung persönlicher, alltäglicher Erfahrungen in realistischer, selbstbestätigender Abbildung von Haltungen gemeint ist. Zur Zeit der Aufklärung entwickelte er das (deutsche)bürgerliche Trauerspiel, das für das Bürgertum eine Präsentations- und Identifikationsplattform darbot. Schlage beschreibt die Erwartungshaltung des Bürgers im 18. Jahrhundert, der angesichts der Niederdrückung durch den Adel von ohnmächtiger Traurigkeit war, wie folgt.

Der Bürger des 18. Jahrhunderts erwartete vom Theater durch Einfühlung und Mitleid eine reinigende Erhellung seines persönlichen Eigenwertes als vernünftiger und aufgeklärter Mensch.<sup>33</sup>

- Auch das venezianische Volkstheater des 17. Jahrhunderts, die Commedia dell' Arte, sowie die Pariser Theatergattung Vaudeville ,versuchten mit ihrem provokativen Theater den Bürgern einen Spiegel vorzuhalten und ihrem Publikum , das durch seine vorherbestimmte Vergänglichkeit in seinem Dasein geprägt war, ein Lachen zu entlocken, das befreiende Wirkung haben sollte. Da die damals verwendeten Personagetypen heute noch im angewandten Theater benutzt werden um Zwänge der Wirklichkeit aufzubrechen, werden auch diese Gattungen als Vorbild gesehen.
- Ebenfalls kann die Rede Schillers „ die Schaubühnen als moralische Anstalt“ aus dem Jahre 1784 als ein Vorbild oder Vorfahre der heutigen Theaterpädagogik gesehen werden, da er ganz klar die Wirkung des Theaters zur Belehrung der Menschen nutzen wollte.
- Der polnische Theatererneuerer Jerzy Grotowski versuchte 40 Jahre nach dem Theateroktober zu einem ursprünglichen reinen Theater mit seiner Praxis des „armen Theater“ zurückzukommen, welches er folgendermaßen definierte: ein einmaliges Theaterereignis, dem griechischen Theater

---

<sup>32</sup> Schlage, "Heilendes Theater. Restored Behaviour. Posturale Integration", S.22.

<sup>33</sup> Ebd., S.23f.

nachempfunden, in dem alle Grenzen zwischen Bühne und Zuschauerraum, zwischen Schauspieler und Publikum abgeschafft werden, Text, Kostüm und Bühnenbild ein nicht notwendiges Element sind und allein der Fokus auf Publikum und Schauspieler liegt, die in fast meditativer Verbundenheit miteinander agieren sollen.

Das arme Theater soll sich auf das, was aus dem Menschen kommt, beschränken. Das war Grotowskis Voraussetzung für eine umfassende Entfaltung der schöpferischen Kräfte des Schauspielers.

Durch die totale Enthemmung der Psyche und Physis, der Selbstoffenbarung, sich die Maske des Alltags abzureißen, stellt sich eine Einheit von Bewusstsein und Instinkt ein, durch die auch der Zuschauer die Möglichkeit hat „zu einer Erfahrung zu gelangen, die in ‚psychische Schichten unterhalb der Verhaltensmaske dringt‘“.<sup>34</sup>

Diese Gattung tauchte im Besonderen am off- off Broadway in den USA auf und brachte eine bekannte Theatergruppe namens Living Theatre hervor.

Nach diesem Streifzug durch die Vergangenheit der Theatergeschichte die natürlich auch geprägt war von gegensätzlichen Strömungen (in denen der Zuschauer von der Bühne bewusst vollkommen abgetrennt wird), die hier nicht näher erläutert werden, wird einem bewusst, wie „alt“ die Idee der Wirkung und Heilung durch Theater scheint, auch wenn sich Ideen unterschiedlich auswirkten.

Der Zusammenhang von Theater und Therapie wurzelt einer alten These nach im Ritual. Von den künstlerischen Urformen der Jungsteinzeit bis zum frühen griechischen Theater, soll Schauspiel, Tanz, Malerei und Gesang bereits mit magisch- kultischem Ritual in Zusammenhang stehen und für die Beteiligten eine kathartische Wirkung erzielt haben. Doch welche Wurzeln das Theater hat, ändert, wie Weintz richtig erkennt, nichts an der Tatsache, dass Theater einen therapeutischen Charakter haben kann.<sup>35</sup>

### 1.1.2. Der Therapeutische Effekt

Wie Moreno weiter oben schon betonte, gibt es beim Arbeiten mit Theater einen therapeutischen Effekt. Auch Kinderarzt und Psychoanalytiker D.W. Winnicott ging von einem therapeutischen Charakter des Spiels (und somit auch des Theaters)

<sup>34</sup> Vgl. Simhandl, *Theatergeschichte in einem Band*, S.411.

<sup>35</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.298.



aus.<sup>36</sup> Weintz meint, dass gerade durch den Subjektbezug oder Selbstbezug des Spiels ein therapeutischer Effekt erzielt wird, da der Spielende sich seine eigene Welt erschafft, in der ungestillte Bedürfnisse und Probleme des sozialen Alltags nachgespielt und so gemeistert werden können.<sup>37</sup> Abgesehen von der schon vorher erwähnten Möglichkeit eines Probier- Handlungsraums, in dem geschützt fiktionale Handlungsmuster durchgespielt werden können, glaubt Weintz in der Symbolik des Theaters die therapeutische Kraft zu finden:

Es steht zu vermuten, dass dieser direkte Zugang des Theaters qua sinnlich-präsentativer Symbolik zum Innengrund der Affekte und die Möglichkeit, das Mitzuteilende zugleich symbolisch zu erhöhen/zu objektivieren, nicht nur für die Zuschauer, sondern vor allem auch für die *Spieler* eine *quasi-therapeutische* Funktion haben könnte. Im Gegensatz zur abstrahierenden Rationalität, die sich der begrifflich nicht fassbaren, unsagbaren Emotion versperrt, *kann* wortlose Symbolbildung verdrängte menschliche Untiefen sichtbar -oder spürbar machen und der Reintegration zuführen.<sup>38</sup>

Ein wichtiger Punkt ist auch die Tatsache der Identifikation, die aus Sicht der Psychoanalytiker nicht hoch genug eingeschätzt werden kann und sehr zur Steigerung des Selbstwertgefühls beiträgt. Im Theaterspiel kann die Identifikation mit Anderen erprobt und ausgelebt werden, und „ die Assimilation von Eigenschaften oder Verhaltensweisen anderer, dazu dienen, das menschliche ‚Ich‘ bzw. das ‚Über-Ich‘ auszudifferenzieren“. <sup>39</sup> In der Theaterpädagogik sieht Weintz, als bedeutendstes Kriterium für die Erreichung eines therapeutischen Effekts das Vermeiden von klischeehafter Reproduktion fremder Stoffe und Rollen, sondern eine Auseinandersetzung mit dem Gegenüber „auf der Basis des subjektiven Rollen und Erfahrungsspektrums“. <sup>40</sup> Die Erfahrung durch die Arbeit an einer Rolle, ist für Weintz wesentlich, soll aber in einem gewissen künstlerischen Rahmen bleiben und nicht nur zur Suche nach der eigenen Identität verwendet werden. Die therapeutische Wirkung durch Rollenarbeit sieht er auf zwei Ebenen<sup>41</sup>:

1. Im Bereich der Wahrnehmung eigener Fixierungen und Blockaden, die sich in Körperbau, Haltung, Mimik, Gestik, Atmung, Gang, etc. zeigen können
2. Im Bereich der Emotionen, indem man sich in fremde Erfahrungen, Gefühle und Phantasien einlebt und die Arbeit damit auf einen selber rückwirkt

<sup>36</sup> Vgl. Winnicott, *Vom Spiel zur Kreativität*, S.49,52.

<sup>37</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.250.

<sup>38</sup> Ebd., S.157.

<sup>39</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.157.

<sup>40</sup> Ebd., S.300.

<sup>41</sup> Vgl. ebd., S.301.

Der therapeutische Effekt des Theaterspiels darf vom Theaterpädagogen aber nie zu sehr in den Fokus gerückt werden. Der Theaterpädagoge Knitsch unterstreicht mit einfachen Worten seine Meinung darüber, wie Theaterpädagogen mit dem therapeutischen Effekt umgehen sollten und warum sie sich nicht zu sehr davon „ablenken“ lassen sollten.

Therapie ist nicht mein Auftrag.[...] Ich bin mir sicher, dass meine Arbeit Wirkung zeigt, und zwar in der Weise, dass sie viel Freude bereitet und vor allen Dingen nachhaltigen Charakter hat.[...]ich glaube, dass man nicht nur aus Fehlern lernt, sondern mehr noch aus positiven Erfahrungen und Erlebnissen. Das Entdecken eigener Fähigkeiten, die manchmal durch gesellschaftlich bedingte Sichtweisen als Schwächen definiert wurden und deshalb verdeckt waren, ist Selbsterfahrung pur.<sup>42</sup>

Gisela Höhne unterstreicht diese Meinung und meint, Therapie müsse als Nebenprodukt von Theater geschehen. Sie beschreibt die Praxis in ihrer Arbeit mit behinderten Menschen.

Wir wollen nicht, wie Therapie es anzielt, die behinderten Menschen verändern. Therapie kann durchaus geschehen, aber nebenbei, unbeabsichtigt. Wir haben die Spieler, die Künstler, die zu uns kamen, genommen, wie sie waren, angenommen, ausgehalten, bestätigt, wo Talent und Können und Ausdruckskraft vorhanden waren.<sup>43</sup>

Dies beschreibt den Vorteil und die Daseinsberechtigung der „reinen“ Theaterarbeit, ohne Veränderung und Wirkung hervorrufen zu wollen.

Denn

Kunst braucht keine Rechtfertigung. Sie ist zweckfrei, ohne Ergebniszwang, spielerisch und überschreitet die Grenzen und Tabus der Alltäglichkeit. Probeleben, Unbekannte Ufer betreten<sup>44</sup>.

### 1.1.3. Theater und Therapie

Wie schon im vorherigen Kapitel festgestellt, besteht eine gewisse Nähe zwischen Theater und Therapie. Theater darf aber nicht automatisch in den großen „Topf“ der Therapievarianten geworfen werden. Nicht alles was Theater ist, ist Therapie oder hat therapeutischen Effekt, oder überhaupt einen Effekt auf den Spieler. Gleichzeitig darf die therapeutische „Macht“ des Theaters nicht unterschätzt werden. Nach

<sup>42</sup> Knitsch, *Theater der Stille*, S.18.

<sup>43</sup> Sacks, Oliver, *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte*, zit.nach Höhne, „Spiel und Subversivität-das Theater Rambazamba“, S.86.

<sup>44</sup> Höhne, „Spiel und Subversivität-das Theater Rambazamba“, S.87.

Klosterkötter-Prisor müssen gerade Theatermacher ohne therapeutische Ausbildung oder ohne Intention therapeutische Arbeit zu leisten, es schaffen, den Schwebezustand des Einzelnen und der Gruppe zu tarieren und dürfen nicht Gefahr laufen therapeutisch „Abzurutschen“.

[Es] erfordert von Theaterpädagogen, daß sie bei der sensiblen Wahrnehmung und Steuerung von Spielprozessen den Betroffenheitsgrad der Selbsterfahrung im Spielen richtig einschätzen und mit ihren Methoden, denen des Theaterspielens nämlich zu intervenieren vermögen.<sup>45</sup>

Die Gefahr, Methoden der Theatertherapie ohne die Kenntniss der möglichen Konsequenzen zu nutzen ist groß, da Theater bei Personen etwas psychisch auslösen kann, die nur von einem geschulten Therapeuten so aufgefangen werden können, dass die Person keinen Schaden nimmt. Der Theaterpädagoge muss sich also seiner Aufgabe und Verantwortung stets bewusst sein und die Grenzen zwischen Theater und Therapie gut kennen.

#### Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Um die Unterschiede festzustellen, ist ein näherer Blick auf die Definition von Therapie notwendig. Dem Lexikon zufolge wird unter Therapie die „Gesamtheit der Maßnahmen zur Behandlung einer Krankheit mit dem Ziel der Wiederherstellung der Gesundheit, der Linderung der Krankheitsbeschwerden und der Verhinderung von Rückfällen“<sup>46</sup> verstanden.

Therapie versteht sich auch mehr als Maßnahmenkatalog um pathologische Zustände oder Krankheiten zu betreuen, also eine „Wiederherstellung der entsprechenden psychischen oder körperlichen Funktionen“.<sup>47</sup> Dies geschieht in der Psychotherapie indem die sogenannten Selbstheilungskräfte aktiviert werden. Selbstexploration und somit Selbsterkenntnis führen zur erfolgreichen Bearbeitung psychischer Probleme.<sup>48</sup> „Der Therapie geht also das Pathologische, die wesentliche Abweichung von der Norm, voraus.“<sup>49</sup> Dem voran steht auch eine Diagnose, um ein abweichendes Verhalten überhaupt festzustellen. Dies markiert also schon den größten Unterschied.<sup>50</sup> Therapie hat als festgesetztes Ziel die Heilung einer klar definierten Krankheit.

<sup>45</sup> Klosterkötter- Prisor, „Theaterpädagogik im Spannungsfeld von Theater und Therapie“, S.66.

<sup>46</sup> Brockhaus Enzyklopädie, Bd.22, S.87.

<sup>47</sup> Bidlo, „Theater und Therapie“, S.34.

<sup>48</sup> Vgl. Matzat, „Psychotherapie“, S.748.

<sup>49</sup> Ebd.

<sup>50</sup> Vgl. Bidlo, „Theater und Therapie“, S.34.

Theaterpädagogik intendiert zwar Bildungsprozesse, die sich auf die eigene Persönlichkeit beziehen können und es so zu einer Aufarbeitung eigener biographischer Aspekte oder Probleme kommen kann, Therapiearbeit ist es aber trotzdem nicht. Noch am ehesten kann Theaterarbeit einen Beitrag zur Klärung kollektiver, gesellschaftlicher-kulturell bedingter Krankheiten führen.<sup>51</sup> Der größte Unterschied liegt im Rahmen:

Erst wenn diese [Menschen] eingebunden sind im Rahmen einer Arbeit gegen ein zuvor diagnostiziertes deviantes, pathologisches, also abweichendes Verhalten, wird diese Arbeit am Menschen zu einer Therapie.<sup>52</sup>

Holzapfel spricht aber davon, dass es auch in kulturpädagogischen Projekten zu kollektiven Heilungsprozessen kommen kann, während die Therapie nur auf die individuellen Heilungsprozesse konzentriert ist.

Die größte Gemeinsamkeit liegt im gemeinsamen Methoden-pool. So können theaterpädagogische Methoden durchaus Platz in einem therapeutischen Setting finden, wie im folgenden Kapitel näher betrachtet wird. Gemeinsam haben sie fast gleiche Phasenverläufe während der Therapie- oder Theaterarbeit, sowie ein gemeinsames entscheidendes Medium, das Agieren im Spiel.<sup>53</sup> Außerdem spricht Klosterkötter-Prisor von einem sinnlichen Erlebnis, bei dem sich ihrer Meinung nach Theater und Therapie am stärksten überschneiden:

Sinnliche Raumerfahrung, das Entdecken der eigenen Schwächen und Freuden beim Clownspielen, das intensive Wahrnehmen der Formen und Linien des eigenen Gesichtes beim Schminken und Maskenbauen, das Erstaunen vor der Kraft der eigenen Stimme[...].<sup>54</sup>

Durch diese sinnlichen Tätigkeiten würden sich „Spielräume eröffnen“, nicht nur äußerlich wahrnehmbare, sondern eben auch innere Räume des Menschen.<sup>55</sup> Obwohl in der Therapie der Fokus auf dem Einzelnen liegt, ist eine große Gemeinsamkeit von Theater und Therapie der Begriff der Gemeinschaft und der Gruppe. Dadurch, dass jeder in ein Beziehungsnetz eingeflochten ist, das auf einen einwirkt, muss auch der Klient immer in seinem sozialen Kontext eingebettet,

---

<sup>51</sup> Vgl. Holzapfel, "Berührungspunkte zwischen Kulturarbeit und Therapie", S.21.

<sup>52</sup> Bidlo, "Theater und Therapie", S.34.

<sup>53</sup> Vgl. Holzapfel, "Berührungspunkte zwischen Kulturarbeit und Therapie", S.21.

<sup>54</sup>, S. Klosterkötter- Prisor, "Theaterpädagogik im Spannungsfeld von Theater und Therapie", S. 67.

<sup>55</sup> Vgl. Klosterkötter- Prisor, "Theaterpädagogik im Spannungsfeld von Theater und Therapie", S.67.

betrachtet werden. In einer Therapie muss der soziale Kontext und dadurch entstehende Rollen und Rollenerwartungen mitgedacht werden.<sup>56</sup>

An einer kurzen Skizzierung einiger Verbindungen von Theater und Therapie können die gemeinsamen Ansätze am besten verdeutlicht werden.

### Verbindungen

Die Verbindung von Theater und Therapie ist nichts Neues: Bereits in künstlerischen Urformen der Jungsteinzeit bis zum frühen griechischen Drama zeigte sich, dass Schauspiel, Tanz, Gesang und Malerei eng mit magisch-kultischen Ritualen verwoben waren. In den letzten Jahrzehnten kam es zu einer immer größer werdenden Annäherung der beiden Richtungen: immer mehr therapeutische Techniken bedienten sich theatraler Mittel, aber auch die Theaterpädagogik stellte immer mehr therapeutische Ziele und Methoden in den Vordergrund.<sup>57</sup> So steht man heute vor einem Sammelsurium an Verfahren, die zwischen Therapie und Theater angesiedelt sind und deren Verbindungs- und Trennlinien oft schwer ersichtlich sind. Obwohl sich die Therapie schwer aus dem Kontext der „Krankheit“<sup>58</sup> und des Medizinischen herauslösen lässt, werden viele der Verfahren als „paratherapeutisch“ betrachtet und diese Verfahren aus medizinisch-therapeutischer Sicht oft nicht als spezifisch klinisch angesehen.<sup>59</sup>

#### -Theatertherapie

Der Begriff Theatertherapie wird gern als Überbegriff für alle möglichen Mischverhältnisse von Theater und Therapie verwendet und als ein Teil der Psychotherapie verstanden.<sup>60</sup> So spielt in der Therapie, genau wie in der Psychotherapie, die verbale und nonverbale Kommunikation zwischen Therapeut und Patient eine zentrale Rolle. Kommunikation als auch (körperliche) Ausdrucksfähigkeit bilden die Arbeitsmethode der Theatertherapie.<sup>61</sup>

#### -Dramatherapie

Die Dramatherapie ist ein Verfahren dass in den letzten 40- 50 Jahren in England und den USA u.a. von Sue Jennings aus England und Robert Landy aus New York konzipiert wurde. Die Dramatherapie ist für Jennings eine Kunstform, die nicht zu

<sup>56</sup> Vgl. Bidlo, „Theater und Therapie“, S.39f.

<sup>57</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.298f.

<sup>58</sup> Vgl. Bidlo, „Theater und Therapie“, S.35.

<sup>59</sup> Vgl. Klosterkötter- Prisor, „Versuch eines Resümees mit 'offenen Antworten'“, S.185

<sup>60</sup> Vgl. Ptok, „Theatertherapie“, S.326.

<sup>61</sup> Vgl. Bidlo, „Theater und Therapie“, S.36.

den psychotherapeutischen Disziplinen zählt, sondern „auf dem Wissen und Anwenden von Theater und rituellen Prozessen“ basiert.<sup>62</sup>

Der dramatherapeutische Prozess versucht auf die drei Phasen der menschlichen Entwicklung (Verkörperung, Projektion und Rolle), aufzubauen und will durch die Kombination von ästhetischer Distanz und Nähe in einer Rolle heilen, indem er auf die menschliche Fähigkeit „etwas zu kreieren, was nicht oder noch nicht „da“, real ist“ setzt.<sup>63</sup>

Dramatherapie arbeitet mit den gesunden Aspekten des Menschen und versucht durch das Spielen von Geschichten „die gesamte Palette menschlicher Leidenschaften und Dramen“ darstellbar und damit handhabbar zu machen.<sup>64</sup>

Auf der Homepage der deutschen Gesellschaft für Theatertherapie wird als einziger Unterschied zwischen der Theater- und der Dramatherapie genannt, dass Dramatherapie für prozessorientierte Arbeit verwendet wird und bei der Theatertherapie die Aufführung als ein integraler Bestandteil des Prozesses gesehen wird.<sup>65</sup>

#### -Psychodrama

Jacob Levy Moreno, ein österreichischer Arzt, Psychiater und Soziologe gilt als der Gründervater des Psychodramas.

Durch die Beschäftigung mit dem Stegreiftheater erkannte er die enge Verbindung zwischen Theater und Therapie und ihren vielen Abstufungsformen<sup>66</sup>. Er erkannte die heilende Funktion darin, dass sich im Prozess des Stegreifspiels angestaute Konflikte entladen können.

Bewußte sowie unbewußte Impulse und Regungen kommen spontan zum Vorschein. Unbewußtes, unkontrolliertes Material schwebt frei in der spontanen Handlung mit. Stegreiftheater ist gleichzeitig Metatheater.<sup>67</sup>

Das Psychodrama wird nicht eindeutig der Therapie zugeschrieben, sondern gilt als therapeutisches Theater. Mithilfe der Soziometrie und der Gruppenpsychotherapie formte Moreno schlussendlich sein Konzept.<sup>68</sup> Dadurch dass Moreno dem Theater

<sup>62</sup> Vgl. Lutz, „Was wirkt?- Was heilt?“, S.54.

<sup>63</sup> Vgl. ebd., S.55.

<sup>64</sup> Vgl. Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie, *Was ist Theater - und Dramatherapie?*.

<sup>65</sup> Vgl. ebd.

<sup>66</sup> Vgl. Moreno, J.L., *Das Stegreiftheater*. Beacon N.Y. 1970. zit.nach Feldhändler, „Augusto Boal und Jakob Levy Moreno“, S.303.

<sup>67</sup> Feldhändler, „Augusto Boal und Jakob Levy Moreno“, S.304.

<sup>68</sup> Vgl. Wildt, „Psychodrama“, S.233.

heilende Wirkung zusprach, entwickelte er eine Therapieform, die in Rivalität zu Freuds Psychoanalyse stand.<sup>69</sup>

Es kommt ohne Text und Autor aus, setzt auf die Gruppe (Ensemble), lebt von der Improvisation, braucht Spontaneität und will Authentizität statt ästhetischer Perfektion.<sup>70</sup>

Moreno sah in der Methode des Psychodramas die Chance die Wahrheit der Seele durch Handeln zu ergründen. Dadurch soll es auch zu einer befreienden Katharsis bei den Spielern und Zuschauern kommen, die aber nicht erzwungen werden sollte.<sup>71</sup> Als Instrumente des Psychodramas werden die Bühne, die Protagonisten, der therapeutische Leiter, die Hilfs-Ichs und das Publikum verstanden.<sup>72</sup> Obwohl es im Psychodrama verschiedene Ziele geben kann, gibt es vorallem eine Gemeinsamkeit:

Die Methoden des Psychodramas dienen vorwiegend dazu, Erleben zu aktivieren, sodass die Situation emotional und kognitiv verstanden wird, um auf diese Weise zu einer konstruktiven Veränderung zu ermutigen. Die Entfaltungsmöglichkeiten können in dem angebotenen Spielraum konkret erprobt werden.<sup>73</sup>

Im Psychodrama gibt es keine einfachen Handlungsrezepte die linear von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand führen, sondern es wird eine Sammlung komplexer und individueller Dynamiken gebraucht. So gibt es Methoden des Doppelns, Rollentausch, Rollenwechsel, Spiegeln oder den Monolog.<sup>74</sup>

#### -Soziodrama

Das Soziodrama gilt als eine dem Psychodrama anverwandte Form.<sup>75</sup> Im Gegensatz zum Psychodrama gilt dabei die Gruppe als das zu behandelnde Subjekt:

Soziodrama ist konzipiert als ‚eingreifende‘ Theaterpraxis und will Veränderungen in Gruppen- und Intergruppenbeziehungen herbeiführen. Das heißt, in der dramatischen Aktion sollen Gruppenbeziehungen aufgedeckt, Probleme verdeutlicht und Lösungen gesucht bzw. erarbeitet werden.<sup>76</sup>

<sup>69</sup> Vgl. Ottomeyer, „Das Psychodrama zwischen Psychoanalyse und kritischer Gesellschaftstheorie“, S.59.

<sup>70</sup> Wildt, „Psychodrama“, S.233.

<sup>71</sup> Vgl. ebd., S.234.

<sup>72</sup> Vgl. Haselbacher, „Die Instrumente des Psychodramas“, S.211.

<sup>73</sup> Lammers, „Allgemeine Techniken im Psychodrama“, S.222

<sup>74</sup> Vgl. Yablonski, *Psychodrama*, S.91.

<sup>75</sup> Vgl. Wildt, „Psychodrama“, S.233.

<sup>76</sup> Wildt, „Soziodrama“, S.276.

## 1.2. Zur Wirkungsforschung

Die Wirkungsforschung, das Finden von Beweisen der Nützlichkeit, ist ein schwieriges Feld. Zum einen gibt es subjektive und soziale Einsichten, die von Jürgen Weintz als „psychosoziale Erfahrung“<sup>77</sup> betitelt werden. Diese sind zufällig und zwanglos und können deshalb kaum in ihrer Tiefen- und Langzeitwirkung bewiesen oder berechnet werden. Es handelt sich bei der Wirkung von Theater um sozialen Lernstoff, der sich nicht wie der normale schulische Lernstoff überprüfen lässt. Dies erklärt Weintz damit, dass es sich beim Lernprozess nicht um Lernen, also sichtbare Veränderungen im Verhalten handelt, sondern hauptsächlich um Erfahrungen, die eher spontan und beiläufig erworben werden, ohne Möglichkeit, diese zu beobachten oder gar zu messen.<sup>78</sup> Zum anderen betont Pinkert weiter die Schwierigkeit der Messung, dass sich die Wirkung immer

in komplexer Weise aus dem Zusammenwirken der Voraussetzungen der einzelnen Akteure, den sozial- kulturellen Bedingungen der Gruppe und des Kontextes, sowie aus dem Theaterverständnis und der pädagogischen Zielstellung der Leitung.<sup>79</sup>

zusammensetzt. Diese Komplexität der Abläufe wird durch den Legitimationsdruck gerne vernachlässigt und auf schnelle „verallgemeinernde Wirkungserwartungen und Wirkungsversprechungen reduziert.“<sup>80</sup>

Die Frage auf welche Weise die Wirkung des Theaterspielens nun bewertet werden soll wird mit drei verschiedenen Ansätzen beantwortet.<sup>81</sup>

- Die sozialwissenschaftlich orientierte Wirkungsforschung untersucht die konkreten Fähigkeiten oder Kompetenzen der Spielenden, wobei der Fokus auf den Verhaltensänderungen und veränderten Einstellungen liegt.
- Der bildungstheoretische Ansatz ist enger gefasst und konzentriert sich in der Theaterpädagogik auf die ästhetischen Erfahrungen, also die Erfahrungen, die die Spieler in Auseinandersetzung mit dem Medium Theater machen. Psychosoziale Prozesse stehen im Hintergrund.
- Der dritte Ansatz, die Performanzforschung, beschäftigt sich mit einer Fragestellung, die gern vernachlässigt wird:

---

<sup>77</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.84.

<sup>78</sup> Vgl. ebd.

<sup>79</sup> Pinkert, „Jenseits von Heilsversprechungen“, S.10.

<sup>80</sup> Ebd.

<sup>81</sup> Vgl. Pinkert, „Jenseits von Heilsversprechungen“, S.10-12.



Das erklärte Ziel besteht hier darin, konkrete Handlungsvollzüge und Tätigkeiten innerhalb der Theaterproben in den Blick zu nehmen und damit, statt der potentiellen ästhetischen Erfahrung, die konkrete Anwendung von ästhetischen Verfahren und Arbeitsweisen zu untersuchen.<sup>82</sup>

Wissenschaftliche Untersuchungen sind im Moment noch rar gesät.<sup>83</sup> Auf dem Gebiet der sozialwissenschaftlichen Forschung gibt es drei zu erwähnende Untersuchungen.<sup>84</sup>

-Raimund Fink und Hein Haun erarbeiteten 2001 im Auftrag der But<sup>85</sup> eine Pilot-Studie über die psychosozialen Wirkungen des Theaterspielens auf Jugendliche. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Entwicklung der Lebenskunst durch aktives Theaterspielen.<sup>86</sup> Das wichtigste Ergebnis war der empirische Beweis für die Begünstigung der Persönlichkeit auf ästhetisch- kommunikativer Ebene (gesteigerter Selbstaussdruck und Kreativität). Eine Persönlichkeitsveränderung, die vor allem in den Alltag übertragen werden konnte und somit nachhaltig wirkte.<sup>87</sup>

-Ute Karl zeigte 2005 durch eine Untersuchung mit älteren Menschen „ wie sich auch im Alltag wirksame Selbst- und Weltverhältnisse der Spieler in Auseinandersetzung mit Anforderungen des Theaterspiels verändern.“<sup>88</sup>

- Romi Domkowsky erstellte 2009 eine Langzeitstudie über die Wirkung von Theaterspielen mit Jugendlichen. Durch Interviews untersuchte sie die Wirkung auf, wie sie es nennt, Sozialebene, Weltebene und Individualebene und erhielt positive Ergebnisse. Um welche Kompetenzen es sich im Genaueren handelt wird im folgenden Kapitel beschrieben.

### 1.3. Kompetenzkatalog

Obwohl die Komplexität der Wirkung eine Auflistung der möglichen Kompetenzen durch Theaterspielen ad absurdum führt, soll trotzdem zum besseren Verständnis eine Auflistung aller möglichen (aber nicht automatisch durch Theaterspiel auftretenden) Fähigkeiten aufgeführt werden.<sup>89</sup>

<sup>82</sup> Pinkert, „Jenseits von Heilsversprechungen“, S.12.

<sup>83</sup> Vgl. Domkowsky, *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens*, S.7.

<sup>84</sup> Vgl. Pinkert, „Jenseits von Heilsversprechungen“, S.10ff.

<sup>85</sup> Bundesverband Theaterpädagogik e.V. Deutschland

<sup>86</sup> Vgl. Domkowsky, *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens*, S.7.

<sup>87</sup> Vgl. Pinkert, „Jenseits von Heilsversprechungen“, S.10ff.

<sup>88</sup> Ebd.

<sup>89</sup> Die Erklärungen, wie es zu den Fähigkeiten kommt, werden im Kapitel 1.4.1. teilweise erläutert.

Romi Domkowsky untersucht die Frage nach einer langfristigen Wirkung und wie diese aussehen kann und bietet den vollständigsten Kompetenzenkatalog an.<sup>90</sup> Sie teilt die Ebenen der Wirkung nach einem Modell von Alexandra Schneiderhan auf: die Persönlichkeit setzt sich aus drei sich gegenseitig beeinflussenden Ebenen zusammen: Individualebene, Sozialebene und Weltebene.

Hier die Auflistung Domkowskys, die durch weitere Angaben anderer Fachleute ergänzt und erläutert wird.

### Individualebene

Auf der Individualebene sprechen die Befragten von einer Entwicklung ihrer

- Kognitiven Fähigkeiten

- Selbstwahrnehmung
- Selbstbewusstsein
- Entdeckung eigener Ressourcen, Körperausdruck

Ein „Sich ausdrücken können“ in Sprache, Körperausdruck und Poesie ist für die Patienten von Knitsch ein großer Gewinn im Alltagsleben und gibt Hoffnung nach der Entlassung ohne Angst die neuen Situationen meistern zu können.<sup>91</sup>

- Reflektionsfähigkeit
- Selbstkritik
- Selbstbestimmung
- Methodische Kompetenzen
- Abstraktes Denkvermögen
- Interesse für Literatur

-Emotionale Fähigkeiten

- Offenheit
- Flexibilität
- Entwicklung von Lebensperspektiven

- Kreativität

- Gestaltungswille
- Künstlerische Entwicklung, künstlerische Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit

Carina Weirather kann die Wirkung auf individueller Ebene bestätigen, da Theaterarbeit immer eine Arbeit auf ganzheitliche Weise ist und Körper, Stimme, Sprache, Gefühle und persönlichen Ausdruck mit einbindet. Aber an erster Stelle ist

<sup>90</sup> Vgl. Domkowsky, *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens*, S.64ff.

<sup>91</sup> Vgl. Knitsch, *Theater der Stille*, S.17.

Theaterarbeit „ Arbeit, die die Spieler zu einer Entdeckungs- und Entwicklungsreise in neue Bereiche ihrer Persönlichkeit und ihrer Möglichkeiten einlädt.“<sup>92</sup>

Gabriele Czerny sieht ein gewisses Selbstverständnis als Voraussetzung für theaterpädagogisches Arbeiten:

Die Bildung des eigenen Selbst ist deshalb grundlegende Voraussetzung jeglicher theaterpädagogischer Arbeit, da die Akzeptanz der eigenen Person und die Einschätzung des eigenen Könnens grundlegend für die Theaterarbeit sind. Der Schüler lernt bewusst , sein eigenes Ich wahrzunehmen, lernt seine Möglichkeiten und Grenzen kennen mit dem Ziel, sein individuelles Spieler- Ich auszubilden. Ein wesentliches Augenmerk dieser Phase liegt darauf, dass die Schüler sich der Gegenwart ihres Körpers bewusst werden.<sup>93</sup>

Für Czerny ist die Erfahrung, die man mit seinem Spieler- Ich macht wesentlich, da durch die Verkörperung ein Ausloten und Abstecken der eigenen Grenzen möglich wird. Die Spieler erleben sich handelnd, wandlungsfähig, übergangsfähig und lernen auch perspektivisch zu denken. Kompetenzen, die notwendig sind um Kompetenzen der Weltebene zu erlangen.<sup>94</sup>

### Sozialebene

- Einstellung gegenüber den Mitmenschen
- Sensibilisierung im Umgang mit Beziehungen
- Wahrnehmung der Anderen
- Erkennung der Bedürfnisse der Anderen
- Kompromissbereitschaft
- Kooperatives Verhalten
- Integrations- und Anpassungsfähigkeit
- Empathie
- Verständnis für die Sichtweise der Anderen
- Toleranz
- Ambiguitätstoleranz
- Akzeptanz
- Verantwortungsgefühl
- Zuverlässigkeit
- Erfahrung mit Alternativen

Besonders wichtig für Gewaltprävention ist die Möglichkeit, dass das Theater eine Art Schonraum bietet und Probehandeln ermöglicht. Gewohnte und verfestigte Bahnen und Strukturen können im Schutz der Bühne verlassen werden und mit anderen, ungewohnten Seiten der Persönlichkeit kann gespielt werden.<sup>95</sup> Jürgen

<sup>92</sup> Weirather, *Forumtheater zur Gewaltprävention*, S.54.

<sup>93</sup> Czerny, „Theater bewegt“, S.21.

<sup>94</sup> Vgl. ebd., S.21.

<sup>95</sup> Vgl. Klosterkötter-Prisor, „Theaterpädagogik im Spannungsfeld von Theater und Therapie“, S.69.

Weintz sieht diesen Raum auch als Schulungsraum für gewünschte Auffassungen, Einsichten und Verhaltensweisen und als Hilfe die „ gesellschaftliche Praxis zu stabilisieren“ indem gewünschte Zustände eben auch künstlerisch nach- oder vorgeahmt werden.<sup>96</sup>

Oliver Bidlo macht noch auf einen weiteren Aspekt des Probierens aufmerksam.

Aber das Theater bzw. das angeleitete Theaterspiel hat häufig eine weitere seltsame Wirkung. Denn oft ist der Theaterraum nicht nur ein Übungsraum, sondern ruft gleichsam mehr Authentizität des Spielers oder der Spielerin hervor, als die tägliche Bewegung durch die Alltagsbühnen des Lebens. Ohne an dieser Stelle den Begriff der Authentizität ausführen zu wollen, sei betont, dass Authentizität hier u.a. verstanden wird als Rückgebundenheit des Ich an den Körper und seinen Ausdruck.<sup>97</sup>

Die Autoren Ruping, Wiese und Günther gehen in ihrem Buch *Theatrales Lernen als philosophische Praxis* der Frage nach, ob das Theaterspiel als Werkzeug des sozialen Lernens gesehen werden kann und kommen auf eine positive Antwort.<sup>98</sup>

#### Weltebene

- Entwicklung einer eigenen Lebenseinstellung
- Sinnfindung
- Entwicklung/Veränderung der Einstellung gegenüber Wertvermittlungsinstanzen
- Entwicklung/Veränderung der Einstellung gegenüber Werten und Normen

Norbert Knitsch, der mit Kindern und Jugendlichen einer psychiatrischen Anstalt theaterpädagogisch arbeitet, ergänzt aus seiner Arbeit folgende Erfahrungen und Erkenntnisse, die seine Spieler machen.<sup>99</sup>

- Beziehungsaufnahme (zu anderen)
- Durchsetzungsvermögen ( damit ist nicht Selbstverteidigung gemeint, sondern eine Form abseits von Gewalt, Waffen und Ähnlichem)
- Abstraktionsvermögen
- Spontaneität

<sup>96</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.52.

<sup>97</sup> Bidlo, „Theater und Therapie“, S.36.

<sup>98</sup> Vgl. Kapitel 1.4.1. S.31.

<sup>99</sup> Vgl. Knitsch, *Theater der Stille*, S.22.

#### 1.4. Bedingungen / Parameter für Wirkung

Die immer häufiger auftretenden Wirkungsforschungen zeigen zwar eine positive Richtung an, es kann aber nicht automatisch von einer positiven Einflussnahme auf Verhalten geschlossen werden. Natürlich geschieht das nicht automatisch, sobald Theater gespielt wird.

Nach Knitsch muss es beim Spielen zu einem Aha-Erlebnis kommen, das auch hilft, das soeben Erlebte, Dramatisierte in den Alltag zu übertragen. Diese Überraschungsmomente, die ein äußerlich lautes oder innerlich leises Aha-Erlebnis hervorrufen, sind dabei entscheidend und werden von Knitsch mit dem ersten bewussten Blick eines Kleinkindes in den Spiegel verglichen. Die Voraussetzung für diese Aha-Erlebnisse scheint die Fähigkeit zur Selbsterkenntnis zu sein.<sup>100</sup>

Es stellt sich die Frage, wie diese Aha-Effekte herbeigeführt werden können und die Rolle der Didaktik und Methodik rückt dabei immer mehr in den Fokus.<sup>101</sup>

Hans-Joachim Wiese hält die Entwicklung einer Methode um zu diesem Aha-Erlebnis zu kommen für unmöglich.

Für eine Methodik der Theaterpädagogik wäre zunächst festzuhalten, dass es sie nicht geben kann, weil jeder Versuch, die einzelnen Unterrichtsentscheidungen in Beziehung zu einem vorgewussten, außerhalb liegenden Ziel zu setzen, in Widerspruch zur notwendigen Freisetzung des Spielmaterials der Schülerinnen führen würde. Die Arbeitsweise der Theaterpädagogik ist eben paradox und lässt sich mit den zweckrationalen Denkformen der Didaktik und Methodik nicht aufschlüsseln, da sie gerade an der Nichtintentionalität der theatralen Lernprozesse interessiert ist.<sup>102</sup>

Ulrike Hentschel befindet im Schlussresümee ihres Werkes *Theaterspielen als ästhetische Bildung* eine nähere Betrachtung der Methode, wie solch ein Aha-effekt hervorgerufen werden kann, aber als wichtig.

Speziell für theaterpädagogische Arbeit[...] ergibt sich daraus die Konsequenz, dass die ästhetisch bildende Wirkung jeweils in Abhängigkeit von den Eigenarten einer Kunstform und der besonderen Qualität der Erfahrung, die der Umgang mit dieser Kunst vermittelt, konkretisiert werden muß. Auf die Bedeutung, die die Künstlertheorien in diesem Prozeß haben können, wurde in der vorliegenden Untersuchung hingewiesen. Ihren Beitrag zu dieser Diskussion, über methodische Fragen hinaus, gilt es zukünftig stärker zu berücksichtigen.<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> Vgl. ebd., S.98.

<sup>101</sup> Vgl. Neumann, *Spielend leben lernen*, S.12.

<sup>102</sup> Wiese, "Methodik", S.198.

<sup>103</sup> Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.245.

### 1.4.1. Wirkungstheorien

Theaterpädagogik steht immer im Spannungsfeld zwischen Theater und Pädagogik und hat darum seit seinem Bestehen große Diskussionen über den Theorieansatz hinter sich. Wie ist die Vorgehensweise? Welche Methodik, Didaktik soll eingesetzt werden um ästhetische Lernprozesse auszulösen? Sollte es überhaupt zu einer solchen Instrumentalisierung des Theaters kommen oder reicht der ästhetische Moment? Eine Fülle an verschiedensten Theoriebildungen bestätigt eine rege Diskussionsteilnahme, die sobald nicht enden wird.

Im nachfolgenden Kapitel soll ein kurzer Überblick über die zwei wichtigsten Denkansätze gegeben werden, die in dem Buch *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit* von Wiese, Günther und Ruping sehr gut zusammengefasst werden. Dieses Kapitel erhebt keinen Anspruch auf vollständige Wiedergabe der Diskussion, sondern soll in Hinblick auf die nachfolgende Studie einen raschen Überblick über die Denkansätze geben.

Die unterschiedlichen Theorien unterscheiden sich vor allem in ihrem Schwerpunkt<sup>104</sup>:

Die Theorie mit pädagogischem Schwerpunkt wird hauptsächlich von Gerd Koch und Ingo Scheller vertreten. Die Theorie mit ästhetisch- bildendem Schwerpunkt wird von Ulrike Hentschel und Jürgen Weintz vertreten. Trotz der groben Unterschiedlichkeit ist die Zielsetzung dieselbe. Den vier vorgestellten Theorien ist gemeinsam, dass sie in der ästhetischen Bildung Möglichkeiten zur Überwindung sozialer Realität sehen. Bei Koch und Scheller steht die gesellschaftliche Veränderung selbst im Mittelpunkt, während Hentschel und Weintz für eine deutliche Abgrenzung von sozialen Lernzielen argumentieren, da (psycho-)soziale Anteile der ästhetischen Bildung sich, wenn überhaupt, dann nur im Schutze des künstlerischen Prozesses einstellen können.<sup>105</sup>

#### Der ästhetisch- bildende Ansatz

- Hentschel

Ulrike Hentschel ist strikt gegen eine Instrumentalisierung von Theater in der Theaterpädagogik. Für sie ist Theaterspielen an sich schon ästhetische Bildung und

<sup>104</sup> Vgl. Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S.247f.

<sup>105</sup> Vgl. ebd., S.253f.

jegliche soziale oder subjektive Erfahrung kann entstehen, ist sogar immanent, kann und soll aber nicht gesteuert werden. Gerade in dem „Nicht- Fokus“ auf pädagogische Inhalte und Vorgehensweisen können Bildungsprozesse entstehen. Damit stimmt sie mit den postmodernen Überlegungen überein,

dass Subjektivität nur partikular und konstruktivistisch relativiert sowie nur in nicht-instrumentalisierten ästhetischen Prozessen- also abseits jedes Zweckdenkens- verwirklicht werden kann.<sup>106</sup>

In ihrem Buch stellt sie sich aber auch der Frage nach der Besonderheit und den Bedingungen der ästhetischen Erfahrung im Prozess der wahrnehmenden und gestaltenden Auseinandersetzung mit Kunst.<sup>107</sup> Dabei konzentriert sie sich auf die theatralen Phänomene zwischen Spieler und Figur, zwischen Bühne und Publikum, zwischen Körper-Haben und Körper-Sein, zwischen Sinn und Sinnlichkeit (Sprechen auf der Bühne) und zwischen den Ereignissen. Diese Herangehensweise soll den Zweck haben, über die Funktionalisierung theatraler Mittel hinauszusehen. Dabei konnte sie ein wesentliches Kriterium ästhetischer Bildung (innerhalb der Theaterpädagogik) herausfiltern:

Nicht das Darstellen oder Abbilden von Wirklichkeit mit theatralen Mitteln wird in ästhetisch bildender Absicht angestrebt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass im Spiel eine eigene, theatrale Wirklichkeit erzeugt und dabei gleichzeitig die spezifische Medialität von Theater transparent wird.<sup>108</sup>

- Weintz

Weintz baut auf den Ansatz Hentschels auf, indem er ebenfalls gegen bewusst soziale Lernziele und Prozesse argumentiert.<sup>109</sup> In seinem Werk untersucht er psychosoziale Wirkungen des theatralen Rollenspiels. Besonders stark liegt sein Fokus auf der Bildung des Subjekts, das er in der heutigen Gesellschaft durch

allgemeine Ästhetisierungs- /Theatralisierungstendenzen, durch ein hohes Maß an Wahrnehmungstrübung, Erfahrungs-/Wirklichkeitsverlust und Unübersichtlichkeit sowie Formen maschineller Interaktion<sup>110</sup>

gefährdet sieht. Er glaubt besonders durch die Eigenwilligkeit der Kunstform Theater, die durch intermediale Zeichensysteme, den synchronen Verlauf von Produktion und Rezeption, wie auch den transitorischen Charakter des Aufführungsereignisses

<sup>106</sup> Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S.251f.

<sup>107</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.237.

<sup>108</sup> Ebd.

<sup>109</sup> Vgl. Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S.254.

<sup>110</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.448.

und Unablösbarkeit des Produzenten vom Produkt gekennzeichnet ist, ästhetische Erfahrung produzieren zu können. Denn Weintz spricht bewusst nicht vom „lernen“ sondern von Erfahrungen, die eher beiläufig und unbewusst passieren und den Menschen prägen.

Die Wirkung ist schwer kalkulierbar, entzieht sich der unmittelbaren Kontrolle und ist auch durch intentionales pädagogisches Handeln kaum zu erzielen.<sup>111</sup> Trotz der Unvereinbarkeit meint Weintz, dass man aber nicht auf

überlegte Planung, adäquate Stoffauswahl, (flexible) Zielsetzung/Leitmotive, animative Impulse, indirekte methodische Steuerung und reflexive Auswertung in psychosozialer wie künstlerischer Hinsicht völlig verzichten könne.<sup>112</sup>

Denn Theaterpädagogik bleibt pädagogische Praxis, die durch Bildungsintentionen bestimmt sein sollte.<sup>113</sup> Er beweist mit seiner Untersuchung, dass die „mit Theater verbundenen ästhetischen Erfahrungen zugleich spezifische psychosoziale Wirkungen auslösen können, sollte die Rehabilitierung des Synthetisch-Theatralischen einhergehen mit der Berücksichtigung der besonderen Subjekt- und Sozialbezüge des Spiels.“<sup>114</sup>

Damit es zu einer Wirkung kommt, ist die Balance zwischen Theater und Pädagogik wichtig, wobei dem natürliche Grenzen gesetzt werden. Wichtig ist die Ausbalancierung der drei ineinandergehenden Dimensionen: Subjektbezug, Sozialbezug, Kunstbezug und Weintz meint sogar, dass es durch die Überbetonung einer Dimension zu Problemen bei theaterpädagogisch angeleiteter Rollenarbeit kommen kann.<sup>115</sup> Da die Tendenz der letzten Jahre eher in die pädagogiknahe Theaterpädagogik, um nicht zu sagen eine übertrieben pädagogische Intention ging, plädiert er für einen stärkeren Kunstbezug, also eine theaternahe Theaterpädagogik. Das Augenmerk sollte eben nicht mehr auf eine pädagogischen Ausschlichtung, sondern auf eine Anstiftung zur ästhetischen Wirkung gelegt werden.<sup>116</sup> Allein die ästhetische Erziehung ist in der Lage „den sensiblen und komplizierten Prozess der identitätsbildenden Außen- und Innensteuerung in der Dreidimensionalität ästhetischer Erfahrung auszusteuern“.<sup>117</sup>

Weintz vergleicht die Arbeit des Theaterpädagogen mit der der Hebammenkunst:

<sup>111</sup> Vgl. Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S.252.

<sup>112</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.437.

<sup>113</sup> Ebd., S.438.

<sup>114</sup> Vgl. ebd., S.436.

<sup>115</sup> Vgl. ebd., S.443.

<sup>116</sup> Vgl. ebd., S.440.

<sup>117</sup> Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S.252f.



Sie macht die Selbstbespielung und die Erweiterung der Persönlichkeit *nicht aufdringlich* zum Thema, gestatte im Spiel verschiedene *Alternativen* und münzt- sich stärker auf den unterhaltenden Charakter von Theater besinnend- den pädagogischen Druck, der auf dem einzelnen Spieler lastet, um in freie, *schöpferische* Arbeit an einer wirksamen und zugleich unterhaltsamen Form, die auf öffentliche Darbietung zielt.<sup>118</sup>

Daher betont er die Wichtigkeit, als Theaterpädagoge die theatralischen Ausdrucksformen nicht nur zu kennen, sondern auch am eigenen Leib erfahren zu haben. Wobei natürlich die pädagogische Verantwortung bzgl. Voraussetzungen, Interessen, Möglichkeiten, Grenzen und Wirkung des Spiels gut eingeschätzt werden sollte. Doch obwohl Weintz eindeutig psychosoziale Wirkung durch ästhetische Erfahrung begründen kann, geht er mit der Meinung Ulrike Hentschels einher, indem er betont, dass das Theater keine Antworten für die Not der Welt liefern kann und gibt auch den begrenzten Nutzen den das Theater aufgrund der schon erwähnten Kompatibilitätsprobleme des sanktionsfreien Bühnenhandelns und dem gewöhnlichen Alltagshandeln hat, zu bedenken. Wenigstens

*kann* ästhetische Praxis, wie sie Theater-/Rollenarbeit darstellt, indirekte Hilfen im Hinblick auf die eigene Not mit der Welt, d.h. für die Ausdifferenzierung des/der eigenen Selbstbildes(r) bieten.<sup>119</sup>

Weintz sieht besonders durch die Methode der Rollenarbeit die Möglichkeit ästhetischer Erfahrung.<sup>120</sup>

#### Der pädagogisch- bildende Ansatz

- Scheller

Der Ansatz Ingo Schellers steht konträr zu den beiden zuvor genannten. Als Pädagoge sind für ihn theatrale Methoden Mittel zum Zweck. In seiner Arbeit sucht er nach Mitteln Lernprozesse in einem schulischen Rahmen anders zu gestalten. „Ich habe meine Aufgabe darin gesehen, den Unterricht als Lernort aufzubrechen, Anderes möglich zu machen innerhalb dieses Ortes.“<sup>121</sup>

So entwickelte er das „szenische Spiel“, dass dem Rollenspiel sehr ähnlich ist. Dabei geht es aber weniger um die Darstellung von Rollen, als darum „Haltungen zu entdecken, in Entstehung und Wirkung zu untersuchen und zu verändern, die wir

<sup>118</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.441.

<sup>119</sup> Ebd., S.438.

<sup>120</sup> Siehe dazu Kapitel 3.1.2.4.

<sup>121</sup> Scheller, „Ich glaube an die kleinen Schritte, an die Widersprüche, den Eigensinn“, S.167.

in bestimmten sozialen Situationen einnehmen und wahrnehmen“. <sup>122</sup> Diese Erkenntnis erinnert an Brechts Lehrstücktheorie, in der es um die Verkörperung von Haltungen, die durch innere Haltungen entstehen, geht. Dabei geht es Scheller auch darum, den Fokus auf gesellschaftliche gemeinsame Handlungsproblematiken zu richten, die außerhalb der Spieler sind und somit Ähnlichkeit zu Augusto Boals Forumtheater aufweisen.

Mir wurde wichtig, Jugendliche Schritt für Schritt im szenischen Spiel so in den Gegenstand zu involvieren, mit all ihren Sinnen, dass sie auch in der Situation etwas Neues erleben, das dann erfahrbar gemacht werden kann. Im Alltag sind wir meistens so sehr mit uns beschäftigt, dass wichtige Erlebnisse entgleiten. Sie sind nicht symbolisierbar. Das Spiel, das Handeln in Als-ob-Situationen, in vorgestellten Situationen und Rollen eröffnet dagegen Möglichkeiten zur Symbolisierung, d.h. Erlebnisse, die sonst liegen gelassen, vergessen oder verdrängt werden, können bewusst geacht und zu Erfahrungen verarbeitet werden. Darum ging es mir, nicht um Theaterspielen. <sup>123</sup>

Somit ist Schellers Arbeit sehr prozessorientiert, die Produktorientierung, also die Form der Aufführung widerstrebt ihm total.

Mich interessiert das Pädagogische. Pädagogisch ist für mich, die Leute mit sich zu konfrontieren in Rollen. Ihre persönlichen Konflikte öffentlich zu machen, ist nicht meine Aufgabe. <sup>124</sup>

- Koch

Gerd Koch sieht die Theaterarbeit und das Spiel als *szenische Sozialforschung* und versucht Schule/Lernen und Theater zu verbinden. Sein Ansatz geht in die Richtung: was kann das Theater für das Lernen tun? Er sieht es als sein Ziel an, die Fähigkeit vom „sozialwissenschaftlichen Sehen“ zu vermitteln, wofür Theater als Instrument gut geeignet scheint. <sup>125</sup>

Seine These ist,

dass mit der ästhetischen Handlungskompetenz, die im Theater-Spiel-Vorgang geübt, entwickelt, angewandt wird, zugleich eine soziale Kompetenz, eine Kompetenz sozialwissenschaftlichen Sehens, Handelns und Denkens (mit-) erworben wird <sup>126</sup>

<sup>122</sup> Scheller/Schuhmacher, *Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule*, S.15.

<sup>123</sup> Scheller, „Ich glaube an die kleinen Schritte, an die Widersprüche, den Eigensinn“, S.166.

<sup>124</sup> Ebd., S.167.

<sup>125</sup> Vgl. Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S.250.

<sup>126</sup> Koch, „Theater-Spiel als szenische Sozialforschung“, S.81.

und stützt sich als einer von vielen auf den Lerhstück- Ansatz Brechts.

Forschung als eine „Weise des Handelns“ mit den Mitteln des Handelns zu betreiben, findet in der partizipierenden und interaktiven Theaterarbeit seine ideale Form, um die sozialen Gesetze, unter denen die Menschen stehen, sichtbar werden zu lassen.<sup>127</sup>

Koch kommt also aus der Pädagogik und sieht Theaterspiel anfangs als reinen Methodenlieferanten und Dienstleister für andere Fächer.<sup>128</sup> Erst über die intensive Auseinandersetzung mit Bertolt Brechts Lehrstückskonzeption kommt er zur Theaterpädagogik. Ähnlich wie bei Ingo Scheller steht aber immer der Lernprozess im Vordergrund, aber anders als bei Scheller gekoppelt mit Unterhaltung und dem Drang nach der Aufführung als Mittel der Erziehung.<sup>129</sup>

- Wiese/Günther/Ruping

In ihrem Buch *Theatrales Lernen als philosophische Praxis* entwickeln die Autoren bezüglich der Untersuchung „Theaterpädagogik als Instrument des sozialen Lernens“ ihre eigene Theorie, die hier nur kurz der Vollständigkeit halber dargestellt werden soll. Ihren Untersuchungen zufolge entwickeln sie folgende These:

Theatrale Arbeitsweisen können im Rahmen ästhetischer Erfahrung eine Synthese von ästhetischen und sozialen Lernprozessen erzeugen. Sie machen dadurch den restriktiven Charakter, der in der Gegenwartsgesellschaft allen sachlichen und sozialen Lernvorgängen anhaftet, sichtbar und bespielbar. Zusammen mit dem Bewusstsein von der Fragwürdigkeit restriktiven Lernens, können sie auch die damit verbundenen Lernwiderstände transzendieren.<sup>130</sup>

#### 1.4.2. Wirkungsfördernde Faktoren

Obwohl es kein Patentrezept für wirksame Theaterpädagogik gibt und sich sogar Wiese<sup>131</sup> klar gegen wirkungsfördernde Methoden und Didaktiken ausspricht, werden von Fachleuten immer wieder rahmengebende Faktoren genannt, die zu einer Wirkung beitragen oder den entscheidenden Anstoß geben können. Diese Faktoren allein stellen selbst keine Methode dar, sondern sollten eher als „Trittbrett“ für ästhetische Wirkung betrachtet werden.

<sup>127</sup> Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S.250.

<sup>128</sup> Vgl. Koch, „Gebrauchstheater und theatrale Sozialforschung“, S.255.

<sup>129</sup> Vgl. ebd., S.260.

<sup>130</sup> Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S.56.

<sup>131</sup> Vgl. Kapitel 1.4., S.25.

### Prozess und Aufführung

Die Frage ob Theaterpädagogik prozess- oder aufführungsorientiert sein soll taucht in verschiedenen Fachdiskussionen immer wieder auf. Eine Einigung gibt es bei dieser Frage nicht, sondern scheint sich nur jeweils nach den Gegebenheiten und dem pädagogischen und künstlerischen Ansatz eines Projekts subjektiv beantworten zu lassen. Carina Weirather schreibt in ihrer Arbeit über die Wichtigkeit einer Balance, so sollten Prozessorientierung und Produktorientierung gleichermaßen im Vordergrund stehen.<sup>132</sup> Diese Annahme, dass die Theaterpädagogik ihre Kraft gerade aus diesen beiden Phasen der Arbeit zieht, wird von einigen Wissenschaftlern bekräftigt, so auch von Eugenio Barba:

Um den sozialen Wert von Theater zu verstehen, ist es notwendig, nicht nur die Waren zu betrachten, die produzierten Vorstellungen, sondern auch die Beziehungen, die bei der Produktion der Stücke entstehen.<sup>133</sup>

Die Entscheidung für eine Aufführung oder keine, richtet sich nach dem Projekt und sollte gut durchdacht werden, da eine reine Prozessorientierung sowie eine reine Produktorientierung unterschiedliche Zielsetzungen ermöglichen und unterschiedliche Wirkung haben. So fordert eine Aufführung ein differenziertes Spiel und ein kritisches Überprüfen der theatralen Gestaltungsmittel. Gleichzeitig kann die Aufführungsorientierung verstärkt motivierend wirken und eine ästhetische und gruppensdynamische Bereicherung des Ablaufs darstellen.<sup>134</sup> Hajo Kurzenberger erklärt den Mehrwert einer Aufführungsorientierung so:

Steht am Ende die Aufführung vor Zuschauern, muß das Spiel als szenische Mitteilung verstanden und bedacht werden, seine Gestaltung ist damit um eine wichtige Kommunikations- und Reflexionsebene erweitert und reicher.<sup>135</sup>

Nicht zu vergessen ist auch der verstärkte Fokus auf Gestaltungsprinzipien des Theaters, dramaturgische Regeln, sowie Regiearbeit und zusätzliche Bereiche wie Licht, Bühnenbild, Kostüm, Maske, etc. Aber gerade darin liegt der Wert der Aufführungsorientierung:

[Sie] offeriert eine Komplexität von sach- und personenbezogenen Lernmöglichkeiten, die sich nur integrativ und dynamisch im Produktionsprozeß und schwer in Einzelteilen vermittelt.<sup>136</sup>

<sup>132</sup> Vgl. Weirather, *Forumtheater zur Gewaltprävention*, S.55.

<sup>133</sup> Barba, Eugenio, *Jenseits der schwimmenden Inseln*, zit.nach Knitsch, *Theater der Stille*, S.73.

<sup>134</sup> Vgl. Sting, "Theaterpädagogik ist eine Kunst".

<sup>135</sup> Kurzenberger, Hajo, zit.nach Sting, "Theaterpädagogik ist eine Kunst".

<sup>136</sup> Sting, "Theaterpädagogik ist eine Kunst".

Im Gegensatz dazu wird der Fokus bei der prozessorientierten Theaterpädagogik mehr auf den Spieler und die Gruppendynamik gelegt. Deshalb wird die Prozessorientierung vermehrt bei pädagogisch-bildenden Ansätzen und Theaterprojekten im sozialen Bereich angewandt. So meint Sieglinde Roth, dass besonders im TisF die Bedürfnisse, Probleme, Fragestellungen der Spielenden im Vordergrund stehen und nicht so sehr der ästhetische „Output“, da sie seinen Beitrag darin sieht, im formalen Bildungssystem schwer anzueignende Kompetenzen im sozialen oder kommunikativen Bereich zu erlernen.<sup>137</sup>

Prozess- und Produktorientierung im Theaterspiel stellen also einen wesentlichen Aspekt für die Wirkungsweise des Theaters dar.

### Gruppendynamik

Theater gilt als die Gemeinschaftskunst schlechthin, da es im Gegensatz zu allen anderen Künsten ohne andere Menschen nicht möglich ist. Theater geschieht also überhaupt nur dann, wenn Menschen zusammenkommen und gemeinsam handeln.<sup>138</sup>

Nach Wiese, Günther und Ruping ist theatrales Lernen ohne Gruppe nicht möglich. Da sich ästhetische Lernprozesse des theatralen Unterrichts in Gestalt von sozialen Lernvorgängen ereignen und weil sich erst im gemeinsamen Lernprozess einer Gruppe Resonanzen finden lassen, ist eine Gruppe unumgänglich: „Jeder individuelle Ausdruck spiegelt sich in der Sozietät des Ensembles und wäre ohne diese soziale Spiegelung gar nicht möglich.“<sup>139</sup>

Zudem sind soziale Vorgänge durch das Setting des Bühnenraums, den geschützten, von Zweck und Funktionen befreiten Raums, überhaupt erst möglich. Wiese, Günther und Ruping gehen davon aus, dass soziale Lernprozesse anders in „normalem“ Rahmen, nicht stattfinden oder „sofort in die Instrumentalbeziehungen des restriktiven sozialen Lernens zurückfallen würden“.<sup>140</sup> Dadurch entsteht eine Symbiose, oder wie sie es nennen, dialektische Synthese ästhetischer und sozialer Lernvorgänge, die zusammen theatrale Lernprozesse bilden.<sup>141</sup>

Gabriele Czerny erwähnt diesen Faktor mit größerer Vorsicht. Sie meint, dass eine Gruppe als soziale Einheit die Arbeits- und Kommunikationsform im Theaterprozess prägt.

<sup>137</sup> Vgl. Roth, „Theaterarbeit in sozialen Feldern“, S.319.

<sup>138</sup> Vgl. Lutz, „Was wirkt?- Was heilt?“, S.54.

<sup>139</sup> Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S.49.

<sup>140</sup> Ebd.

<sup>141</sup> Vgl. ebd.

Die Schüler sind nicht nur mit ihren eigenen Wahrnehmungen, Gefühlen, Vorstellungen und Gedanken konfrontiert, sondern auch mit denen ihrer Mitspielenden. Die Begegnung und auch Konfrontation mit den Mitspielenden erfordert neben der Einfühlung auch die Fähigkeit zur Kooperation während des ganzen Spielprozesses.<sup>142</sup>

Czerny zufolge werden also in hohem Maße soziale Kompetenzen, wie Verbindlichkeit, Solidarität, Aufeinandereingehen, Toleranz und Akzeptanz der anderen Meinung gefördert.<sup>143</sup> Kompetenzen, die logischerweise alleine nicht geübt werden können. Carina Weirather sieht den Gruppenprozess als wesentliches Merkmal der Theaterpädagogik an und meint, dass Wirkung auf sozialer Ebene erst durch den Gruppenprozess möglich wird, da ein Eingehen aufeinander, ein Aufnehmen der Impulse, sowie das Feedback der Anderen möglich wird.<sup>144</sup> Knitsch fügt dem Wachsen an sozialen Kompetenzen noch eine weitere Ebene hinzu:

Ein positiver Gruppenprozess erzeugt „Wärme“. Diese intime Wärme erzeugt Nachhaltigkeit. Die weiterführende Theaterarbeit und letztlich das Ergebnis werden positiv beeinflusst.<sup>145</sup>

Knitsch nutzt das Bild eines kleinen Pflänzchens um einen Gruppenprozess zu beschreiben:

Der Gruppenprozess und seine Dynamik hat einen großen Anteil am Gelingen und Nichtgelingen der Spielstunde. Wenn einmal ein Wir-Gefühl entstanden ist, ist jeder bereit, das zarte Pflänzchen der gemeinsamen Stückarbeit in einen starken Baum zu verwandeln. Ein positiver gruppenspezifischer Prozess kommt in Gang. In diesem Fall spreche ich von einem idealen geschlossenen System.<sup>146</sup>

Gleichzeitig warnt er aber auch vor den negativen Seiten eines Gruppenprozesses. Dann wenn nämlich der Prozess negativ verläuft. Gerade bei Spielern mit psychischen Problemen ist die Herstellung eines guten Gruppenklimas sehr schwierig.<sup>147</sup>

---

<sup>142</sup> Czerny, „Theater bewegt“, S.22.

<sup>143</sup> ebenda

<sup>144</sup> Vgl. Weirather, *Forumtheater zur Gewaltprävention*, S.56.

<sup>145</sup> Knitsch, *Theater der Stille*, S.70.

<sup>146</sup> Ebd., S.71f.

<sup>147</sup> Vgl. ebd., S.72.

## 2. Projekt Mädchen. spielen.Theater.

### 2.1. Entstehungsgeschichte

Im Herbst 2008 wurde das Kinderschutzzentrum Wien angefragt etwas für die Zielgruppe „ jugendliche Mädchen, die durch hohe Gewaltbereitschaft auffallen“ anzubieten. DSA Christina Radner und Mag. Holger Eich vom Kinderschutzzentrum Wien beschlossen daraufhin statt einer „normalen“ Gesprächsrunde oder Gruppentherapie etwas komplett Neues, nämlich eine Theatergruppe zu starten.<sup>148</sup>

In der Theaterpädagogikabteilung des Theaters der Jugend baten sie um Unterstützung und Nutzungsmöglichkeiten des Proberaumes, unweit des Kinderschutzzentrums. Der leitende Theaterpädagoge des Theaters, Harald Volker Sommer sagte seine Unterstützung, sowie die Benutzung des Proberaums des Theaters der Jugend Wien, zu. Das Projekt wurde für den Zeitraum von Dezember 08 bis Mai 09 anberaumt und sollte mit 12-14 jährigen Mädchen durchgeführt werden. Zur Unterstützung wurde als Hospitantin Victoria Utri, Theaterwissenschaftsstudentin, ins Team geholt.

#### 2.1.1. Pilotprojekt

Um die Entwicklungen und das Konzept des 2. Projekts besser zu verstehen, ist ein kurzer Rückblick zum Pilotprojekt von 2009 von Vorteil.

Das Pilotprojekt ist hinsichtlich des Theaterthemas und der Zielsetzung dem zweiten Projekt gleich.<sup>149</sup> Die Psychotherapeuten Radner und Eich versuchten mit Hilfe von Theaterpädagoge Sommer und Studentin Utri ein innovatives Theaterprojekt zu starten. Mit insgesamt 9 Mädchen (die durch hohe Gewaltbereitschaft auffielen) im Alter von 12 – 15 Jahren wurde Theater gespielt. Dabei standen das Experimentieren und Ausprobieren im Vordergrund.

Ein striktes Konzept war nicht vorgegeben, durch Improvisation und das Üben von verschiedensten Theater Techniken sollte nach und nach ein Stück entstehen.<sup>150</sup>

<sup>148</sup> Welche Beweggründe dafür ausschlaggebend waren wird in Kapitel 2.3. näher beschrieben.

<sup>149</sup> Siehe Zielsetzung des 2. Projekts Kapitel 2.3.

<sup>150</sup> Vgl. Radner/Utri, "Die Mädchen.Theater.Gruppe aus zwei Perspektiven", S.17.

Doch bald wurde die dysfunktionale Gruppendynamik zum Problem. Es entstanden zwei rivalisierende Gruppen, die ihre Konflikte verbal durch Abwertungen und Beleidigungen austrugen. Diese Situation schaukelte sich immer mehr auf, sodass das gesamte Projekt gefährdet schien. Die Lust am Theaterspielen schwand, der Kampf der Gruppen wurde zum Mittelpunkt des Projekts und die Beteiligung der Mädchen verringerte sich zusehends. Um das Projekt zu retten wurden einige Maßnahmen getroffen:<sup>151</sup>

- Die Psychotherapeuten führten Einzelgespräche mit den Mädchen
- striktere Regeln, wie Trainingskleidung und Handyverbot, wurden eingeführt und durchgezogen
- die Gruppe wurde durch Studentinnen der Theaterwissenschaft verstärkt
- das Konzept wurde verändert, indem es mehr Struktur und eine strikte Vorgehensweise, sowie ein vorgefertigtes Stück gab ( dies wurde Großteils von Theaterpädagoge Sommer angeleitet)

Besonders die Einführung der Regeln, sowie eine strenge Vorgehensweise, hatte zur Folge, dass der Widerstand der Mädchen, sowie ihre Feindseligkeit auf die Leitung übertragen wurde und sich nicht mehr gegen andere Teilnehmer richtete.<sup>152</sup>

Trotz der anhaltenden Autoritätskämpfe verbesserte sich das Klima in der Gruppe, manche bauten ihre Abwehrhaltung ab und wagten es, sich dem Medium Theater mehr zu öffnen, in andere Rollen zu schlüpfen und Dinge auszuprobieren.<sup>153</sup> Um das Projekt positiv abzuschließen wurden die kleinen eingeprobten Szenen und Standbilder (Titel: Shakespeares Romeo und Julia in 5 Minuten) gefilmt und auf einer DVD zusammengeschnitten. Die letzten Einheiten waren sehr arbeitsintensiv, verliefen aber sehr gut. In einem Abschlussgespräch waren die Bewertungen der Mädchen überwiegend positiv und die Jugendlichen bestätigten, etwas „dazugelernt“ zu haben.

Diese Maßnahmen wurden im Grunde für das 2. Projekt übernommen.

## 2.2. Projektbeschreibung des 2. Projekts

Das Projekt begann am Do, den 11.2. 2010, beinhaltete insgesamt 12 Einheiten zu je eineinhalb Stunden und endete am 6.5. 2010.

---

<sup>151</sup> Vgl., Radner/Utri, „Die Mädchen.Theater.Gruppe aus zwei Perspektiven“, S.16.

<sup>152</sup> Vgl.ebd., S.15.

<sup>153</sup> Vgl. ebd., S.17.



### Leitung

Das Leitungsteam bestand weiterhin aus den Psychotherapeuten Christina Radner und Holger Eich vom Kinderschutzzentrum Wien, sowie der Theaterwissenschaftsstudentin Victoria Utri. In theaterpädagogischen Belangen stand MMag<sup>a</sup>. Barbara Rottensteiner- Comploi mit Rat und Tat zur Seite.

### Die Mädchen

An dem Projekt sollten diesmal maximal 8 Mädchen im Alter von 14- 16 Jahren teilnehmen (Minimum 6 Mädchen), die Probleme in unterschiedlicher Form mit Gewalt haben und/oder hohe Gewaltbereitschaft aufweisen sollten. Die Suche nach geeigneten Mädchen, die natürlich auch genug Motivation mitbringen sollten, war wie beim ersten Projekt schwierig. Christina Radner war für die Rekrutierung verantwortlich und schrieb Gerichte, Jugendhäuser, Jugendbetreuer, Sozialarbeiter, etc. an.

An die Mädchen wurden nur zwei Anforderungen gestellt:

- 1) Sie sollten in irgendeiner Form Probleme mit Gewalt, Aggression haben.  
(Dies bedeutet nicht, dass sie schon vor Gericht stehen mussten.)
- 2) Die Mädchen sollten motiviert sein , Theater zu spielen

Es wurden acht Mädchen gefunden, die in Kontakt mit Mitarbeitern sozialer Einrichtungen wie Jugendamt, Bewährungshilfe, Wohngemeinschaften oder BeratungslehrerInnen standen und aggressives Verhalten, zum Teil verbal und/oder durch Handgreiflichkeiten, zeigten.

Drei der Mädchen mussten an der Theatergruppe teilnehmen, da sie aufgrund von Strafdelikten eine Auflage durch RichterInnen hatten und die Teilnahme somit verpflichtend war. Die anderen Mädchen kamen alle freiwillig.<sup>154</sup>

### Die Studentinnen

Wegen den Erfahrungen aus dem Pilotprojekt wurden von Anfang an zusätzlich zu den Mädchen gleich viele Studentinnen (Theaterwissenschaft und Theaterpädagogik) zum Projekt geholt, um Subgruppenbildung, die zu Verweigerungsverhalten und Mobbing führen kann, zu verhindern.<sup>155</sup> Gleichzeitig sind die Studentinnen eine Art Motivation und wirken als Modelle „die in der Theaterarbeit erfahren- Vorschläge für Improvisationen und Einfälle für Darstellungen liefern sollten“.<sup>156</sup>

<sup>154</sup> Vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.8.

<sup>155</sup> Vgl. ebd., S.4.

<sup>156</sup> Ebd., S.4.

Um die Studentinnen zu rekrutieren, wurde eine Anfrage an Studenten der Theaterwissenschaft und der Theaterpädagogik ausgesandt. In einem Kennenlernetreffen und bei Einzelgesprächen wurden die Studentinnen ausgesucht.

Die Auswahlkriterien waren:

- Studentin ( nicht unbedingt Theaterwissenschaft oder Theaterpädagogik)
- ständige Anwesenheit

Folgende Forderungen wurden an die Studentinnen gestellt:

- Sie sollen an dem Projekt als reine Teilnehmer teilnehmen. Sie tragen keine Verantwortung was inhaltliche Vorgehensweise und Konzept betrifft und werden auch vorher nicht über das Konzept informiert.
- sie sollen immer anwesend sein
- sie sollen sich für unsere Forschung zur Verfügung stellen und dem Leitungsteam bei der Beobachtung der Mädchen nach konkreten Angaben helfen

### 2.3. Zur Idee- warum der Gewalt mit Theater begegnen?

Wie schon im Vorwort erwähnt ist Jugendkriminalität ein immer größer werdendes Problem, dass Aufmerksamkeit auf sich ziehen sollten. Doch gerade im Gegensatz zu Burschen scheint es sich bei Mädchen oft um ein Phänomen im Teenageralter zu handeln und muss nicht zwangsläufig zu einem fixierten Verhalten im Erwachsenenalter führen.<sup>157</sup>

So wird eingangs im Bericht des Projekts festgestellt:

Gerade im Bereich der Jugendkriminalität ist zielgerichtete psychosoziale Intervention dringend notwendig, damit sich aus dem statistisch häufiger auftretenden kriminellen Verhalten, welches sich auf die Adoleszenz beschränkt und mit Ende des Jugendalters wieder auflöst, nicht eine dauerhafte Manifestation im Sinne einer psychopathischen oder antisozialen Persönlichkeit entwickelt.<sup>158</sup>

Die kriminelle Karriere kann also aufgehalten werden, wenn es zu frühen und sachgemäßen Hilfestellungen kommt. Bei gewalttätigen Kindern und Jugendlichen handelt es sich, nach psychologischer Erklärung, oft um beginnende „dissoziale Persönlichkeiten“, die sich durch besonders hohen Egozentrismus, mangelndes

---

<sup>157</sup> Vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.6.

<sup>158</sup> Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.5.

Einfühlungsvermögen, Missachtung sozialer Normen, geringe Frustrationstoleranz und hohe Impulsivität auszeichnen.<sup>159</sup>

Die Psychotherapeuten Radner und Eich suchten immer wieder nach neuen Wegen Kindern und Jugendlichen mit Gewaltproblemen zu helfen. Dabei wollten sie die Wege der traditionellen Psychotherapie verlassen und kamen auf die Idee Theater zu spielen, da das Theater (nicht zwingend) andere Möglichkeiten bietet als ein „normales“ therapeutisches Setting.

### Theater bietet Gruppenerlebnis

Oft wurde die Erfahrung gemacht, „ dass ein Großteil unserer Klientel sich mit einem Einzelsetting oder gar der Aufgabe, Konflikte und Gefühle rein verbal auszudrücken, enorm schwer tut.“<sup>160</sup>

Holger Eich erklärt plausibel in einem Interview dazu:

Eine Erfahrung von uns ist auch, dass ein Einzelsetting bei Jugendlichen extrem langweilig ist. Für alle Beteiligten. Sie sind dann meistens ganz reizend und unauffällig und zeigen alle die Probleme, die sie in Schule, Freundeskreisen und Familie haben, nicht. Wenn der Fokus minutenlang auf einem ist, ist man total emphatisch.[...] Man kommt sehr oft wenn man mit den Jugendlichen arbeitet, nicht an die Punkte, um die es eigentlich geht.<sup>161</sup>

Erst die Gruppensituation, unter der Jugendliche oft leiden, führt zu bestimmten Verhaltensweisen bei Jugendlichen, wie zum Beispiel einem antisozialen Verhalten, dass erst in der Gruppe aufkommt. Dazu Eich:

Die meisten Probleme der Jugendlichen passieren dann, wenn sie mit anderen zusammen sind, da müssen sie zeigen wie toll sie sind ,da bilden sich sofort Subgruppen, wie es auch beim Pilotprojekt geschah, da wird eine Hierarchie installiert, da gibt es Führer und geprügelte, da wird sofort gemobbt. Diese Situation, wo Gewalt auftaucht, findet beim Einzelnen nicht statt und ist in einer Gruppe vorprogrammiert. Wenn man die Jugendlichen in eine Gruppe einlädt, wird das passieren, was im Alltag immer passiert, sie benehmen sich so wie sie sich benehmen und da anzusetzen, wo man es sieht, war die Idee.<sup>162</sup>

### Theater bietet einen gemeinschaftlichen Prozess

Gerade auch das Agieren in einer Gruppe, sich Regeln und Strukturen unterzuordnen, nicht nur den gewohnten Impulsen zu folgen, sondern sein Wohl

<sup>159</sup> Vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.6.

<sup>160</sup> Radner, „Mädchen Theater Gruppe“, S.38.

<sup>161</sup> Persönliches Interview 3.2.2010.

<sup>162</sup> Ebd.

dem Gemeinwohl der Gruppe und dem Projekt zu unterstellen, fordert viel Kraft von den Jugendlichen.

Schaffen sie es aber Etwas durchzustehen, eigene Impulse besser zu kontrollieren<sup>163</sup> und einen gesamten Arbeitsprozess mit Erfolg abzuschliessen, bedeutet das enormen Erfolg, der das Selbstbewusstsein maßgeblich fördert.<sup>164</sup>

Solche Persönlichkeiten fallen nicht nur durch mangelnde Impulskontrolle, sondern auch durch geringe Frustrationstoleranz auf. Bei kleinen Anzeichen von Problemen wird wegen mangelnder Geduld alles aufgegeben:

Das heißt, dass sie unangenehme Dinge eher meiden, weg bleiben wenn es nicht so funktioniert wie man es sich vorstellt, Übungen ( das zeigte sich in der ersten Gruppe) die peinlich sind nicht machen. Sie sagen nicht: Ich kann es nicht, helft mir bitte, ich bin so unsicher, bitte gebt mir Unterstützung. Das wäre eine vernünftige Strategie, sondern eben: Das kann ich eh, das ist ein Blödsinn! Es wird abgewertet, es ist überflüssig. Das Bild dieser Mädchen (also der vom letzten Mal) sieht so aus: „Wir sind Superstars und müssen nichts lernen, ich will nur meine Bühne.“ Und dass das ein Konflikt ist, von einem Anspruch an sich selbst etwas zu sein .Dass dann doch Üben und Technik dazugehören ist für diese Mädchen nicht verstehbar.<sup>165</sup>

Radner macht auf einen weiteren Aspekt aufmerksam, der nicht außer Acht gelassen werden darf. „Ich glaub, dass man nicht unterschätzen darf, dass es eine Leistung ist, wenn sie überhaupt regelmäßig kommen und durchhalten“.<sup>166</sup>

Wird so ein Prozess von Anfang bis Ende durchgestanden, bedeutet das bereits einen großen Erfolg.

### Theater bietet Identitätserlebnis

Eine Möglichkeit, wie Jugendliche auf körperliche und physische Gewalt, sowie Mißbrauch oder Vernachlässigung reagieren ist, selbst gewalttätig zu werden, also von der Opferrolle in die aktive, gewalttätige Täterrolle zu wechseln. Der Hintergrund für ihr Verhalten ist oft nicht leicht verständlich und braucht professionelle Hilfe von Erwachsenen, die ihnen helfen ihre Wut und Aggression zu verstehen. Theater kann dabei helfen sich selbst besser wahrzunehmen und sich auszudrücken, ohne andere oder sich selbst dadurch zu verletzen.<sup>167</sup> Auf spielerische Weise können eigene Gefühle, wie Angst, Wut, Hilflosigkeit, Hass wahrgenommen und sich damit auseinandergesetzt werden.

<sup>163</sup> Unzureichende Impulskontrolle, die oft in Zusammenhang mit der Ausübung von Gewalt steht, ist ein Wesensmerkmal dissozialer Persönlichkeiten, vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.7.

<sup>164</sup> Vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.7.

<sup>165</sup> Persönliches Interview 3.2.2010.

<sup>166</sup> Ebd.

<sup>167</sup> Vgl.Radner, "Mädchen Theater Gruppe", S.39.

Durch das Spielen, die Selbstinszenierung, kann auch das Selbstbewusstsein, der Selbstwert gesteigert werden, wenn sie sich selbst anders erleben, etwas Neues ausprobieren und ihre eigene Kreativität erfahren.<sup>168</sup>

#### Theater bietet Auseinandersetzung mit Rollen

Doch abgesehen von den gerade genannten Vorteilen, die alle nicht unbedingt mit dem künstlerischen Ausdrucksmittel Theater zu tun haben müssen, steht der kreative Prozess im Vordergrund.

Durch Rollenspiel kann den Jugendlichen ein geschützter Proberaum für neue Rollen und Verhaltensweisen zur Verfügung gestellt werden. So können sie Konfliktsituationen durchspielen, ihre Gefühle ausdrücken lernen und sie bekommen die Chance, auf die Konsequenzen ihrer Handlungen zu reagieren. So können auf spielerische Weise neue Kompetenzen und Verhaltensweise antrainiert werden. Das Rollenspiel, in seinen unterschiedlichsten Formen, sorgt für verschiedenste Perspektivenübernahmen, die notwendig sind emphatisches Verhalten zu trainieren, was wiederum Aggressionsbereitschaft verringert.

#### Zielsetzung

Noch einmal zusammengefasst, sind die Zielsetzungen dieses Projekts<sup>169</sup>:

- Förderung der Empathie, der Mädchen, durch Perspektivenwechsel beim Rollenspiel
- Förderung von neuen, prosozialen Verhaltensweisen und -mustern, sowie ein Abbau von aggressivem Verhalten.

In einer Theatergruppe muss man sich an Regeln halten und lernen Feedback anzunehmen sowie konstruktives Feedback zu geben.

Schaffen die Mädchen das, deutet dies auf ein besseres Selbstbild hin und wirkt sich hemmend auf aggressives Verhalten und fördernd auf die Prosozialität der Mädchen aus.

## 2.4. Das Konzept

Anfangs wurde das Projekt in 3 Phasen eingeteilt, die im Folgenden einzeln vorgestellt werden sollen.<sup>170</sup>

<sup>168</sup> Persönliches Interview 3.2.2010.

<sup>169</sup> Vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.4.

<sup>170</sup> Die genaue Vorgehensweise kann in den Protokollen nachgelesen werden.

### Orientierungsphase (1.-3. Einheit)

#### Ziel:

Die Orientierungsphase dient einerseits dem Kennenlernen aller Beteiligten und der Eingewöhnung in die Gruppe, andererseits kann die Leitung das Können, die Stimmung und Dynamik der Gruppe abschätzen. Wieviel Vorerfahrung bezüglich Theater wird mitgebracht? Wie ist das Verhältnis der Teilnehmer untereinander und zur Bühne? Wieviel Eigeninitiative, Motivation und Ideen kommen von den Mädchen? Wie agiert die Gruppe ( Mädchen und Studentinnen ) gemeinsam?

Gleichzeitig ist das Ziel dieser Phase einige wenige Theaterbegriffe wie „Freeze“ und „Zeitlupe“, sowie einfache Theaterübungen zu etablieren.

#### Aufbau:

In der Orientierungsphase gibt es eine sehr lange Aufwärmphase mit Gruppen-Raum- und ersten Selbstwahrnehmungsübungen. Zudem ist es wichtig die Gruppe und den Raum zu erleben, aber auch sich selbst und seinen Körper zu spüren und kennenzulernen. Am Ende der Orientierungsphase wird auch das Prinzip der Standbilder, sowie erste Rollenspiele (halb-improvisiert) etabliert, die den Mädchen zu allererst Spaß machen sollen und erste Erfolgserlebnisse bieten sollen.

### Entwicklungsphase (4.-8. Einheit)

#### Ziel:

Neben den schon erwähnten Theaterübungen zur Wahrnehmungsschulung wird der Fokus immer mehr auf das festgesetzte und improvisierte Rollenspiel gelegt und das Sprechen und „Sein“ auf der Bühne trainiert. Im Mittelpunkt stehen aber bereits Kampf- und Gewaltszenen von Shakespeare, die von den Teilnehmern als reines Rollenspiel oder mit dem Stilmittel des Standbildes erarbeitet werden.

#### Aufbau:

Neben den Aufwärmübungen und Improvisationsübungen steht die Erarbeitung der Shakespeare-Gewaltszenen im Vordergrund. Die Szenen und somit die Rollen sind zwar festgelegt, aber die Teilnehmer werden motiviert zu improvisieren und die Rolle für sich glaubhaft zu machen. Somit ist nicht nur Rollenspiel, sondern auch Rollenarbeit gefordert. Diese Szenen sollen in einer Art Collage in die Abschlussaufführung eingebaut werden, die ebenfalls um das Thema Gewalt kreisen wird.

### Abschlussphase (9.-12.Einheit + Aufführung)

Ziel:

Ziel der Abschlussphase ist es die Übungen, erarbeiteten Szenen und erlernten Fähigkeiten in eine geeignete Form und schlussendlich zur Aufführung zu bringen.

Aufbau:

Der Fokus liegt auf den Vorbereitungen zur Aufführung. Neben den schon erarbeiteten Shakespeare-Kampfszenen werden andere Szenen und Verbindungen, Übergänge entwickelt und geprobt.

Wann	Was	Übungen
1.-3. Einheit	Orientierungsphase Kennenlernen untereinander, Abschätzung des „Könnens“ Einführung der Begriffe Freeze, Zeitlupe	Raumlauf Ich präsentiere mich Spiegelübung, an der Nase herum führen Standbild-Rätsel Klatschkreis Imaginäre Person Parkbank Sandmann Schiebeübung Geschichten aus Wörtern
4.-11. Einheit	Fokus auf die Darstellung/Spielen unterschiedlicher Kampf/Streitszenen verbal, nonverbal, etc Entwicklung eines Aufführungskonzepts	Darstellung/Übungen von Gewaltszenen bekannter historischer Stoffe ( Shakespeare) durch Veränderung, Verfremdung, Standbilder, etc Erarbeitung nonverbaler Kampfszenen.
12.-13.Einheit	Proben + Aufführung	Collage von Szenen aus dem Material das erarbeitet wurde

### Das Stück

Die Rahmenhandlung versucht die schon erprobten Szenen miteinander zu verbinden:

Jugendliche schauen fern und stoßen dabei zufällig auf ein „Shakespeare-Special“ im Fernsehen, in dem sie verschiedene Gewaltszenen von Shakespeare sehen( die Bühne dient als Fernseher). Sie kommentieren das Gesehene und agieren als eine Art Moderator. Als Einführung in die Thematik wird ein Bühnenkampf in Zeitlupe, sowie eine chorische Satzscene (mit bekannten Sätzen

aus Shakespeare-Stücken) aufgeführt. Das Stück endet mit einer kleinen Diskussion und einer belustigenden Nachahmung des eben Gesehenen.

#### 2.4.1. Einordnung in die Theorie

Obwohl die Leiter Christina Radner und Holger Eich erfahrene Psychotherapeuten sind, verzichten sie bewusst auf ein therapeutisches Setting.

Sie wollen dem Theater den ganzen Raum geben, ganz im Sinne des bildend-ästhetischen Ansatzes von Ulrike Hentschel und Jürgen Weintz. Nicht die Bearbeitung der Störungen steht im Vordergrund, sondern sich im Theaterspiel, Rollenspiel selbst bewusst erleben.

#### Zum Prozesscharakter des Konzepts

Der Prozesscharakter ist bewusst gewählt, da ein rigides, starres Programm nicht genug Spielraum offen lässt. Nach Radner ist es wichtig die Möglichkeit zu haben auf die einzelnen Teilnehmer und die gesamte Gruppe eingehen zu können und ihre Ideen und Fertigkeiten auch einfließen lassen zu können. Somit ist der Prozess sehr von der Gruppe abhängig. Eich noch dazu:

Unsere Idee ist, etwas offener zu sein, ein Grundrepertoire von Fertigkeiten und Techniken mitzugeben. Auch zu schauen, was interessiert die Mädchen, worauf springen sie an und dann soweit möglich etwas zu präsentieren. Wobei sie da die einzelnen psychischen Fertigkeiten, wovon Christina geredet hat, wie Selbstkontrolle, Gruppenfähigkeit, etc. lernen können.<sup>171</sup>

Und Radner:

Insofern ist es ein Konzept, dass sich im Prozess ein Stück weiterentwickelt, weil es immer davon abhängig ist wie die Gruppe, diese Mädchen sind und wie diese spezielle Gruppensituation ist. Da versuchen wir zu reagieren und das mit einzubeziehen. Es ist etwas Prozesshaftes.<sup>172</sup>

Gleichzeitig wird dem Prozesshaften ein gewisser Rahmen, eine Bahnung, eine Struktur gegeben, da nach den Erfahrungen aus dem Pilotprojekt ein zu offener Prozess für die Teilnehmer überfordernd ist.

Hauptgrund warum das offene Konzept (ein vollkommenes Verzicht auf Vorgaben) für diese Gruppe nicht möglich ist, sind die Grundvoraussetzungen für ein solches

---

<sup>171</sup> Persönliches Interview 3.2.2010.

<sup>172</sup> Ebd.



Konzept, nämlich Zuverlässigkeit bezüglich der Anwesenheit und Motivation.<sup>173</sup> Zudem hat die Vorgabe von Übungen und Szenen zwar andere, aber durchaus positive Auswirkungen. Christina Radner erzählt von den Auswirkungen der Vorgaben im Vergleich mit dem Pilotprojekt:

Wenn wir dann Übungen vorgeben, gibt es auch Widerstand, nur der richtet sich dann gegen uns, weil wir eben etwas vorgeben. Beim Pilotprojekt hat der Widerstand in der Gruppe stattgefunden, unter den Mädchen. Das heißt wir bieten uns da auch als Autorität an, an der man sich reiben kann. Meist erleben die Mädchen, dass die Erwachsenen genervt aufgeben in Richtung: „tu was du willst!“ Erwachsene steigen aus der Konfrontation aus. Wir sind auch genervt, aber bleiben auch dran. Dass hat eine große Qualität für die Mädchen, auch wenn sie es nicht so sehen.<sup>174</sup>

#### Zur Inhaltsebene des Konzepts

Obwohl das Projekt kein Anti-Aggressionsprojekt darstellt und auch bewusst darauf verzichtet wird die Straftaten der Mädchen zu thematisieren, wird das Thema Kampf, Gewalt anhand von Shakespeareszenen sehr bewusst in das Projekt eingebunden. Das Thema wird natürlich auch verwendet, weil es bekannt ist: „Das ist ja auch was was sie kennen, sicher einfacher als Liebesszenen, die sind peinlich. Kämpfen ist noch einer der einfachsten Tätigkeiten“.<sup>175</sup>

Durch den Wechsel von Täter und Opfer in der spielerischen Darstellung von Kampf, Gewalt und Auseinandersetzung liegt nach Radner und Eich die Chance andere Standpunkte und Sichtweisen kennenzulernen. Die Idee dahinter ist, den Mädchen die Möglichkeit zu geben verschiedene Handlungsmöglichkeiten selbst auszuprobieren und sich mit dem Thema einmal spielerisch auseinanderzusetzen. Durch die Mittel der Verfremdung, Ausdifferenzierung und Veränderung soll ein neuer Zugang zu dem Thema entstehen, so Eich: „Wenn ich einmal erlebt habe, dass ich so auch tun könnte, ist das was anderes als wie wenn ich es nur erkläre, dass man es auch anders tun könnte“<sup>176</sup>

Die Wahrnehmung des eigenen Selbst bei Auseinandersetzungen, das Ausdifferenzieren der Technik, all das bleibt im Kopf abgespeichert und bietet einen lustvolleren Zugang das Thema Gewalt zu behandeln, als dazusitzen und zu reden. Man könnte glauben, durch diese Übungen wird die Auseinandersetzung erst recht

<sup>173</sup> Ebd. Weitere Erfahrungen bzgl. der Konzipierung theaterpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen und ein Abwägen eines schulischen oder außerschulischen, offenen oder starren Konzeptes bietet Petra Marquardt und Annette Dorothea Weber:

Vgl. Marquardt/Weber, „Bretter, die die Welt bedeuten?!“, S.51f.

<sup>174</sup> Ebd.

<sup>175</sup> Ebd.

<sup>176</sup> Ebd.

gefördert. Doch durch die Techniken der Verfremdung und das bewusste „anders agieren“ wird der emotionale Ausdruck geübt und kontrolliert:

Nur wenn ich das übe, dass ich mit einem Anderen ganz anders streiten kann, als ich das gewöhnlich mache im Spiel, ist es trotzdem gelernt und trotzdem ein Repertoire. Es ist eine Verfeinerung der Technik, die nicht weg ist.<sup>177</sup>

Es geht also nicht darum den Kindern die Auseinandersetzung auszutreiben, sondern Techniken beizubringen, die verhindern eine Auseinandersetzung in Gewalt ausarten zu lassen. Durch eine Kontrollierung des emotionalen Ausdrucks wird ein angemessenes Verhalten erst ermöglicht.<sup>178</sup>

## 2.5. Die Studie

Um die Wirkung des Projekts besser und systematisch erfassen zu können wurde es von einer Evaluationsstudie begleitet.

Zielsetzung war, wie im Kapitel 2.3. erwähnt <sup>179</sup>, die Verringerung der Aggressionsbereitschaft der Mädchen und die Förderung der Empathiefähigkeit. Gleichzeitig sollten die Mädchen lernen Regeln und Anweisungen zu akzeptieren und zu befolgen, sowie konstruktive Kritik anzunehmen und auch selbst formulieren zu können. Diese Leistungen können mit den Begriffen „Impulskontrolle“, sowie „Prosoziales Verhalten“ zusammengefasst werden.

Als Verfahren wurde eine Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden gewählt, die Ressourcen aller Beteiligten (Mädchen, Studentinnen, GruppenleiterInnen) sollten miteinbezogen werden.

Die zuerst anvisierte Kontrollgruppe (als Gegenstück zur Theatergruppe, oder Versuchsgruppe) kam nicht zustande, da es unmöglich war Probandinnen für die Kontrollgruppe zu finden. Obwohl es sich bei der qualitativen, wie auch der quantitativen Methode um subjektive Einschätzungen der Beteiligten handelt, ist aufgrund des breiten Spektrum der Beteiligten eine solide Evaluation des Projekts möglich.<sup>180</sup>

---

<sup>177</sup> Persönliches Interview 3.2.2010.

<sup>178</sup> Vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.7.

<sup>179</sup> S.45.

<sup>180</sup> Vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.11.

### 2.5.1. Methode

#### Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten

Als quantitative Methode wurde ein Fragebogen von Helmut Lukesch zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten, kurz FEPA, verwendet, der den Mädchen kurz nach der ersten Einheit (Form A) und nach Beendigung des Projekts (Form B) ausgehändigt wurde.

Der Fragebogen umfasst folgende Skalen<sup>181</sup>:

1. Empathie
2. Aggressionslegitimation
3. Prosozialität
4. Aggressionshäufigkeit

Folgende Zielsetzung wird noch einmal kurz in der Studie beschrieben:

Ziel der Theatergruppe sollte sein, dass sich die Werte der Skalen Empathie und Prosozialität nach Beendigung des Projekts verbessern und jene der Skalen Aggressionslegitimation und Aggressionshäufigkeit abnehmen.<sup>182</sup>

#### Beschreibung der Mädchen aus Sicht der Studentinnen

Zum Ende jeder Einheit mussten alle Studentinnen eines der Mädchen (wurde zuvor festgelegt) kurz beschreiben. Fünf Fragen wurden vorgegeben. Diese bezogen sich auf das Verhalten des Mädchens gegenüber der Studentin, die Fähigkeit des Mädchens sich auf die Übungen einzulassen, das Verhalten des Mädchens gegenüber den anderen Teilnehmern und den Spielleitern, sowie die Konzentration der Mädchen.

Die Fragen wurden in einem offenen Format vorgegeben und die Möglichkeit andere Eindrücke zu beschreiben bestand ebenfalls.

Ziel dieser Beschreibung war es, eine Außenansicht auf das Verhalten der Mädchen zu bekommen und einen kontinuierlichen Verlauf- mit etwaigen Schwankungen im Verhalten- abbilden zu können.<sup>183</sup>

---

<sup>181</sup> Zum genaueren Inhalt des Fragebogens siehe Studie S.12

<sup>182</sup> Vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.13.

<sup>183</sup> Ebd.

### Beschreibung der Gruppenentwicklung und Stimmung in der Gruppe aus Sicht der Spielleiterinnen

Als dritter Teil der Studie erfolgte anhand eines kurzen Fragebogens eine Beschreibung der Gruppenentwicklung. Anhand des Teamentwicklungsmodells nach Bruce Tuckman sollte eine Gruppe im Idealfall fünf aufeinanderfolgende Phasen durchlaufen. Anhand von 17 vierstufigen Aussagen sollten Kennzeichen dieser Phasen (Forming, Storming, Norming, Performing, Adjourning) eingestuft werden.<sup>184</sup> Weiters wurde anhand von 18 Eigenschaften die subjektive Stimmung der Gruppe beschrieben.

#### 2.5.2. Ergebnisse

Die Unverlässlichkeit der Mädchen erschwerte den Prozess der Studie. Wurde die Form A noch von zehn Mädchen ausgefüllt, retournierten nur sechs der Mädchen die Form B am Ende des Projekts. Die Daten wurden mit dem „Wilcoxon Test für abhängige Stichproben“ berechnet, wobei die Probandinnen mit der Normstichprobe für Mädchen verglichen wurden.

Da es keine massgeblichen Unterschiede bei der Skala für Empathie zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt gab, hat sich die Empathiefähigkeit der Mädchen nicht signifikant verbessert. Ebenfalls zeigt sich kein signifikanter Unterschied auf der Skala für prosoziales Verhalten, da sich die Mädchen dabei selbst einschätzen mussten und sie sich zu beiden Messzeitpunkten als durchschnittlich prosozial einstufen. Auf der Skala der Aggressionsbereitschaft, bei der sich die Mädchen mit Hilfe von Aussagen wieder selbst einschätzen mussten, zeigte sich ein schwacher Unterschied. Das heisst die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten hat sich während des Projekts verringert. Auf der Skala für Aggressionslegitimation zeigt sich ein signifikanter Unterschied, „das heisst die Legitimation für aggressives Verhalten wurde vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant geringer“.<sup>185</sup>

Die Ergebnisse der Beschreibung der Studentinnen über die Mädchen, sowie der Beschreibung der GruppenleiterInnen zur Gruppenentwicklung scheinen in Bezug

---

<sup>184</sup> Vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.14.  
oder siehe Tuckman, Bruce W.;& jensen, Mary Ann C. ( 1977).Stages of small group development revisited“ aus *Group and Organizational Studies* 2, 419-427.

<sup>185</sup> Vgl. Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.17.

auf die Arbeit nicht von großer Relevanz, werden aber in der Diskussion einfließen. Sie werden hier nicht separat besprochen.

### 2.5.3. Zielerreichung

Nach Angaben der Studie wurde ein Ziel der Theatergruppe, die Reduktion der Aggressionsbereitschaft, erfüllt.

Das Ziel die Empathiefähigkeit zu verbessern wurde nicht erreicht, da die Ergebnisse stark zwischen unter- und überdurchschnittlich divergierten. Schwierig war die Messung dadurch, dass zwei der Mädchen mit unterdurchschnittlichen Werten das Projekt abbrachen und zwei andere Mädchen den Fragebogen nie retournierten. Daraus wird geschlossen:

Einerseits lässt sich daraus ableiten, dass ein gewisses Maß an Empathiefähigkeit vielleicht vorhanden sein muss, um sich auf ein solches Projekt überhaupt einlassen zu können.<sup>186</sup>

Das Ziel prosoziales Verhalten zu verbessern, konnte deshalb nur schwer erfüllt werden, weil sich die Mädchen von vorneherein als sehr prosozial einstufen. Neben den gerade untersuchten Fähigkeiten, kamen nach Beschreibung der Studentinnen noch andere Kompetenzen hinzu:

Die Mädchen werden im Verlauf der Gruppe aber auch als zunehmend selbstsicherer beschrieben, wenn es darum geht, vor den anderen Übungen vorzuziehen. Die Mädchen öffnen sich mehr. Vor einer Gruppe etwas zu präsentieren bedeutet auch sich angreifbar zu machen. Man muss Kritik standhalten und sich Verbesserungsvorschläge anhören. Sie scheinen über die Zeit gelernt zu haben, auch von sich selbst etwas preiszugeben und damit nicht nur stark zu wirken, sondern auch Schwächen zu zeigen, Feedback anzunehmen und dies auch in adäquater Form zu geben.<sup>187</sup>

### Probleme bzw. Überlegungen in Bezug auf das Projekt

Die größte Schwierigkeit des Projekts stellte die hohe Unzuverlässigkeit bezüglich der regelmäßigen Teilnahme der Mädchen dar. Das unregelmäßige Kommen verursachte eine Reihe weiterer negativer Faktoren, die das Projekt gefährdeten oder auf negative Weise beeinflussten. Das unregelmäßige Kommen schwächte die Gruppe, machte das gezielte, konzentrierte Arbeiten an einem Stück schwierig. Das unkonzentrierte Arbeiten, das Fehlen der Teilnehmer führte zu Motivationstiefs und

<sup>186</sup> Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.23.

<sup>187</sup> Ebd., S.25.

Frustration bei den anwesenden Teilnehmern. Die unregelmäßige Teilnahme erschwerte die Gruppenentwicklung auch dadurch, dass noch zu einem späteren Zeitpunkt neue Mädchen aufgenommen wurden, um die Lücken der abgesprungenen Mädchen aufzufüllen. Eich und Knollmüller betonen diese Schwierigkeit in ihrem Bericht:

Durch das plötzliche Hinzukommen zweier neuer Mitglieder wurde die Gruppe wieder verändert. Sie fiel wieder zurück in die Phase des Normings. Zwei der Mitglieder mussten ihren Platz suchen und brachten Unruhe und Unsicherheit, und Konkurrenz in die Gruppe [...]. Gerade in einer Gruppe wo Aggression und mangelnde Empathiefähigkeit der Mitglieder kleinsten gemeinsamer Nenner ist, scheint es nicht ratsam, während des Prozesses weitere Gruppenmitglieder aufzunehmen.<sup>188</sup>

Die eben aufgeführten Probleme sind für diese Zielgruppe bis zu einem gewissen Grad normal:

Die angestrebte Zielgruppe- nämlich aggressionsbereite Mädchen [...] zeigt eben typische Probleme in ihrer psychischen Struktur.[...] Defizite betreffen insbesondere die Bindungsfähigkeit, die Affektsteuerung, Kontinuität, Verfügbarkeit, moralische Steuerung( Fehlen von Schuldgefühlen) und die Fähigkeit sich reifer Abwehrmechanismen zu bedienen.<sup>189</sup>

Typisch ist eben auch, dass plötzliche Impulse nicht gesteuert werden können, der Lebensstil eher auf die Befriedigung kurzfristiger Ziele ausgerichtet ist und deshalb vielen Teilnehmerinnen oft vor den Terminen spontan etwas „ Wichtigeres dazwischenkam“.

### Gründe für die Zielerreichung

Zusammenfassend kann man sagen, dass bei den Mädchen durch das Projekt in den Bereichen der Aggressionslegitimation und Aggressionsbereitschaft eine Verbesserung eingestellt hat.

Wodurch diese Verbesserung zustande gekommen ist, ob allein durch die Dynamik der Gruppe, die Prozesshaftigkeit oder die Beschäftigung mit theatralen Methoden, ist schwer zu sagen. Eich und Knollmüller geben in der Studie an, dass durch das „Einfühlen in neue Rollen, Perspektivübernahme und das Lernen von neuen Ausdrucksmöglichkeiten“ eine Verbesserung eingetreten ist. Beweisen lassen sich diese Aussagen aber nicht.<sup>190</sup> Im folgenden Teil der Arbeit werden die theatralen,

<sup>188</sup> Knollmüller/Eich, *Abschlussbericht*, S.24.

<sup>189</sup> Ebd., S.26f.

<sup>190</sup> Vgl. ebd., S.23.

spezifischen Methoden dieses Projekts untersucht und mit Aussagen der Gruppenleiter Eich und Radner und den Ergebnissen der Protokolle unterlegt.

### 3. Theaterspezifische Wirkung

Wie im Kompetenzenkatalog<sup>191</sup> beschrieben steht, ist die Möglichkeit, durch Theater zu lernen groß. Doch dabei liegt der Fokus kaum auf theaterspezifischer Wirkung, vielmehr gewinnt man den Eindruck, dass die oben angegebenen Kompetenzen durch andere Tätigkeiten im künstlerischen Bereich, wie der Tanzpädagogik, Kunstpädagogik oder durch Selbsterfahrungsprojekte, wie Überlebenstrainings, etc. genauso gut erlernt oder gestärkt werden könnten. Worin liegt also die spezifische Leistung des Theaters? Möchte man als Theaterpraktiker Hilfestellungen zu einzelnen Theatermethoden, wie nun am besten eine Lernerfahrung initiiert wird, so stößt man in der fachlichen Wirkungstheorie auf Schweigen. Untersuchungen zu spezifischen, theatralen Methoden sind rar gesät.

Theaterspiel oder Theaterpädagogik ist immer gekennzeichnet durch eine Wirkung aufgrund der Auseinandersetzung mit einer Rolle, sei es im festgelegten oder improvisierten Spiel. Durch das Probehandeln auf der Bühne können Inhalte bearbeitet werden, wobei Rollenarbeit als theaterspezifisch geeignetste Methode gesehen wird. Jürgen Weintz meint, die Auseinandersetzung mit der Rolle sei entscheidend wenn es zu ästhetischer Erfahrung kommen soll. Vernachlässigt wird dabei oft die Wirkung der Verkörperung, der Körpererfahrung beim Theaterspiel. Die Körperebene, also das verkörperte, erlebte Spiel, das Spiel mit Körper, Haltungen und Gesten trägt seinen Teil zu der Wirkung bei.

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, welche theaterspezifischen, wirkungsfördernden Faktoren beim Theaterspielen, abseits der bekannten Faktoren, wie Gruppenerlebnis, Prozesserlebnis, etc zum Einsatz kommen, welche Wirkung und Voraussetzungen sie mitbringen.

Die Rollen- und die Körperebene werden auf ihre Wirkung hin analysiert, sowie die Theorien bekannter Schauspieltheoretiker dazu erforscht. In Bezug darauf wird die Methodik des Mädchentheaterprojekts analysiert, dass allein auf die Wirkung des Theaters setzt, untersucht. Zudem gewährt das Projekt einen praktischen Einblick.

---

<sup>191</sup> Vgl. Kapitel 1.3.

### 3.1. Rollenerfahrung

#### Praxis

Neben vielen Übungen zur Körperwahrnehmung, Körperpräsenz lag bei dem Mädchentheaterprojekt ein Hauptaugenmerk auf der Rollenarbeit, dem Rollenspiel und seiner inhaltlichen Ebene. Die Idee war, Szenen, in denen es inhaltlich um Gewalt geht, zu spielen und zu thematisieren. Zur Auflockerung wurden klassische Improvisationsspiele angeboten, die nach einigen Einheiten thematisch immer mehr in Richtung „Streit, Kampf, Auseinandersetzung“ gingen.

Wurden anfangs noch Rollenspiele geübt, die zeigen wie jemand mit reiner Überredungskunst von der Parkbank gedrängt wird, entstanden nach und nach semi-improvisierte Kurzgeschichten, die aus bestimmten Vorgaben (Ortsangabe, Erwähnung bestimmter Wörter) zusammengestellt werden mussten.

Ab der vierten Einheit wurde bei improvisierten Rollenspielen ein Mutter-Tochter-Streitgespräch gespielt. Gleichzeitig begann ab der 4. Einheit die Rollenarbeit an den Shakespeareszenen, die den Kern des Projekts und der Aufführung darstellen sollten.

Wie schon erwähnt, war die Idee, durch das Spielen von Gewalt-Szenen alter Theatertexte ein anderes Bewusstsein für Streitszenen zu schaffen. Es wurden Szenen ausgesucht, die in einem Gewaltakt enden. Wichtig war dabei, Szenen auszuwählen, in denen die Täter einen „verständlichen“ Grund hatten, die Situation so enden zu lassen, sei es aus Verzweiflung, blanker Wut, Neid, Herzschmerz, Eifersucht oder Ähnlichem. Oft wird fälschlicherweise angenommen, das Gegenteil von Gewalt wäre Friede und gewalttätige Menschen werden dazu angehalten friedfertig zu reagieren und gar nicht erst in Konfliktsituationen zu geraten. Dieser Ansatz ist unrealistisch und naiv. Im Falle dieser gewalttätigen Mädchen geht es mehr darum, mit ihnen gemeinsam die Grenze zu erspüren, ab der eine Konfliktsituation, die durchaus legitim sein kann, in die falsche, eine gewalttätige Richtung, abdriftet.

Ziel ist es, zu vermitteln, dass Gefühle wie Wut, Zorn, Verzweiflung, etc. durchaus angebracht sein können, es aber andere Möglichkeiten gibt, eine Konfliktsituation zu beenden. Um die Mädchen nicht zu überfordern wurden die Shakespeare-Gewaltszenen in ein heutiges Setting übertragen. Die insgesamt 4 Szenen mit je 2-4 Spielern wurden abwechselnd bearbeitet, sodass so gut wie alle Teilnehmer jede der vier Szenen einmal anspielen konnten. Diese Vorgehensweise war nicht bewusst gewählt, sondern ergab sich aus der lückenhaften Teilnahme der Mädchen



und der Tatsache, dass die Schauspieler immer wieder neu besetzt oder umbesetzt werden mussten.

Gegen Ende war natürlich jede Szene mit fixen Schauspielern besetzt. Im Mittelpunkt des Projekts stand also die Arbeit an verschiedenen Rollen, bei denen es sich hauptsächlich um Täter, Opfer, Mittäter oder Helfer handelte.

### 3.1.1. Erfahrungen durch alternative Handlungsformen

Bei jedem Menschen kommt es zu einem Sozialisationsprozess, bei dem normatives Verhalten, ein Verhalten in „Normen“, verinnerlicht wird. Hat der Mensch ein Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, weiß er wie er sich verhalten muss und nützt in verstärktem Maße die verhaltenskonformen Regeln.<sup>192</sup> Gewalttätige Jugendliche handeln oft entgegengesetzt dieser Normen und Regeln. Dieses abweichende Verhalten darf aber nicht falsch eingeschätzt werden.

In der Bedrohung von biografischer Handlungsfähigkeit ist u.a. die Sehnsucht nach Normalisierung wesentlich, d.h. möglichst eine Balance zwischen subjektiver Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Integration zu erreichen. Insofern muss abweichendes Verhalten zunächst als Bewältigungshandeln verstanden werden, denn gewalttätiges Handeln von Jugendlichen kann als Mittel zur Selbstwertsteigerung und- demonstration, zur Herstellung von Eindeutigkeit in der sozialen Orientierung und als strategisches Verhalten bei sozialer Isolation und Kontaktschwäche begriffen werden, wenn andere Muster versagen.<sup>193</sup>

So ist für Wrentschur in der theaterpädagogischen Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen wesentlich, Gewalt als „ein Muster der Lebensbewältigung“ zu sehen und ihre Taten als ein reines Verhaltensmuster zu werten. Besteht bei den Betroffenen der Wunsch sich mit ihren Verhaltensmustern auseinanderzusetzen, kann die Theaterpädagogik genau dort ansetzen.

Es bleibt dem Handelnden auch in unserer sehr differenziert strukturierten Gesellschaft ein genügend großer Spielraum, um spontan und flexibel auf das Verhalten der anderen reagieren zu können. Zunächst muß die Möglichkeit erkannt werden, sich anders als erwartet verhalten zu können.<sup>194</sup>

Theaterpädagogische Arbeit kann als ein Förderer der Kreativität gesehen werden, um auf spielerische Weise auf andere Verhaltensmuster aufmerksam zu machen.

<sup>192</sup> Vgl. Burkart / Zapotoczky, *Konfliktlösung im Spiel*, S.93f.

<sup>193</sup> Wrentschur, „ Theaterarbeit in sozialen Feldern trifft Soziale Arbeit“, S.40f.

<sup>194</sup> Burkart / Zapotoczky, *Konfliktlösung im Spiel*, S.94.

Um die Möglichkeit eines Menschen, seine individuellen Bedürfnisse gegenüber denen der Gesellschaft durchzusetzen, erfassen zu können, werden seine kreativen Fähigkeiten geschult werden müssen.<sup>195</sup>

Das Potenzial theaterpädagogischer Zugänge liegt also darin, dass durch das Theaterspiel eine szenische Bearbeitung und Verdichtung des Alltags passieren kann. Neue Zugänge, neue Möglichkeitshorizonte können erschlossen werden und ein Überschreiten des Gewohnten, des selbst entwickelten normativen Verhaltens, kann auf persönlicher, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Basis passieren.<sup>196</sup>

Die Fähigkeit, die Strukturierung der eigenen Umwelt beeinflussen zu können, überläßt es dem Individuum, verschiedene Anpassungsformen zu wählen, sie zu schaffen und zu synthetisieren.<sup>197</sup>

Mit der Entdeckung neuer Handlungsalternativen können viele weitere Prozesse im Menschen angeregt werden, so Wrentschur:

Ziel ist die Entdeckung eigener Stärken, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Selbstveränderung und die Suche nach neuen Lebensräumen- im persönlich-seelischen, wie im politischen- öffentlichen Bereich, ein Zugewinn an Autonomie und von sozialer Teilhabe.[...] Theaterpädagogik kann Selbsttätigkeit, Selbstreflexion und Selbstbildung anregen und zu Erfahrungszuwächsen im psychosozialen Bereich führen. Durch das Theaterspiel können vorhandene <Ressourcen> aktiviert und gestärkt werden, die auch in belastenden und problematischen Situationen im Alltag handlungsfähig(er) machen können.<sup>198</sup>

Die Entdeckung der verschiedenen Handlungsformen kann nicht nur durch die Verkörperung einer fremden Rolle geschehen. Es kann eine Auseinandersetzung inszeniert werden, bei der der Spieler/Protagonist seine Rolle behält, also sich selbst spielt. So erwähnt Wrentschur ein Theaterprojekt im Jugendgefängnis, bei dem die Jugendlichen durch nachgestellte gewaltprovozierende Situationen trainiert wurden, auf diese anders, also nicht gewalttätig, zu reagieren. Der Spieler der dabei herausgefordert wurde, blieb in seiner Rolle und wurde von anderen Mithäftlingen durch Ratschläge unterstützt und bestärkt den Provokationen anders zu begegnen.<sup>199</sup>

<sup>195</sup> Burkart / Zapotoczky, *Konfliktlösung im Spiel*, S.94.

<sup>196</sup> Vgl. Wrentschur, "Theaterarbeit in sozialen Feldern trifft Soziale Arbeit", S.46.

<sup>197</sup> Burkart / Zapotoczky, *Konfliktlösung im Spiel*, S.95.

<sup>198</sup> Wrentschur, "Theaterarbeit in sozialen Feldern trifft Soziale Arbeit", S.42.

<sup>199</sup> Vgl. Wrentschur, "Theaterarbeit in sozialen Feldern trifft Soziale Arbeit", S.42f.

Jakob Jenisch nennt dieses Improvisationstraining für Amateurspieler, bei dem keine fremden Rollen angenommen werden, das „soziale Rollenspiel“.<sup>200</sup>

Situationen aus der eigenen Lebenswelt mit ihren familiären und sozialen Auseinandersetzungen werden erprobt oder eingeübt oder auf eine ungewöhnliche Weise gelöst.<sup>201</sup>

Bekanntes Beispiel für Probehandeln am Theater, bei dem die eigene Rolle beibehalten wird, ist die Methode des „Forumtheaters“ aus dem „Theater der Unterdrückten“ von Theaterpädagoge Augusto Boal. Dabei werden problematische, die Alltagswelt der Menschen betreffende Situationen von Schauspielern nachgestellt. Das Publikum wird daraufhin aufgefordert durch Eingreifen, Übernahme einer Rolle, oder Ratschläge die Situation zum Positiven zu verbessern. Im Vordergrund steht dabei nicht die Verwandlung und Auseinandersetzung mit einer Rolle, sondern das reine Handlungstraining.<sup>202</sup>

Die Übernahme einer fremden Rolle, sowie das Spiel in der Ich-Rolle steht beim Rollenspiel im Fokus. In den 70er Jahren entstand ein regelrechter „Rollenspielboom“. Das Rollenspiel schien ein Allheilmittel zu sein um Grundqualifikationen für das alltägliche Rollenhandeln zu geben und das Verhaltensrepertoire zu erweitern.

Zum Zweck frühzeitiger *Internalisierung* gesellschaftlicher Normen, zur Erkenntnis und Lösung von *Konflikten* im Alltag, zur *Emanzipation* von vorgegebenen Traditionen und Normen oder auch zur Förderung *kommunikativ- sprachlicher Kompetenz*.<sup>203</sup>

Zu der Zeit wurden drei verschiedene Tendenzen der Rollenspielform entwickelt:

Die darstellerische, pädagogische und gruppenspezifisch-therapeutische Funktion.<sup>204</sup> Beim pädagogisch angeleiteten Rollenspiel wurden explizit Lernziele verfolgt. Durch ein Ausprobieren ohne Folgen können die Spieler phantasievolle Gegenwelten erfinden und abweichendes Verhalten proben.

Dadurch, dass beim Rollenspiel auch die Seiten gewechselt und verschiedene Rollen ausprobiert werden können, erlebt man die verschiedenen Facetten eigener und fremder Rollen, ihre Emotionen, Haltungen und eben Verhaltensweisen, die

<sup>200</sup> Vgl. Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.88.

<sup>201</sup> Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.88.

<sup>202</sup> Natürlich kann gerade beim Forumtheater das Übernehmen eines Schauspielersparts als Rollenübernahme gesehen werden. Da aber die Ideen der einspringenden Spieler aus ihrer eigenen Lebenswelt, ihren Gedanken stammen, kann es als ein „Sichselbstspielen“ gesehen werden.

<sup>203</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.309.

<sup>204</sup> Vgl. ebd., S.311.

man im Alltag sonst nicht oder nur erschwert erleben oder selbst umsetzen kann.<sup>205</sup> Gerade bei der Betrachtung des Themas Gewalt können einmal Täter, Opfer, Unterdrückter, Verfolger gespielt werden.

Durch das bewusste Auseinandersetzen mit einer dieser Haltungen können wir unsere eigenen Reaktionen besser kennenlernen, wir sehen, was wir machen und wie wir es machen. Wir erfahren, wie wir besser nicht handeln sollen und welche Verhaltensweisen uns helfen könnten ans Ziel zu kommen.<sup>206</sup>

Im pädagogischen Rollenspiel wird der Fokus auf Kommunikationstraining und Empathiefähigkeit gesetzt, indem konkrete Situationen geübt werden.

Rollenspiel lenkt als Simulationsverfahren- ähnlich wie das Theaterspiel- den Blick auf Realitätsausschnitte und hierbei speziell auf menschliche *Interaktionsprozesse*. In Rollenspielen kann in der räumlich-zeitlichen Einheit des ‚Hier und Jetzt‘ der Umgang mit Rollenerwartungen und der Ausgleich zwischen fremden Anforderungen und eigenen Bedürfnissen geübt werden. Im Rollenspiel besitzt der Spieler *größere Spielräume* als im Alltagshandeln. [...] Im Rollenspiel wird die komplexe Realität durch Selektion wesentlicher Gesichtspunkte verkürzt, auf die Darstellung von Interaktionen und Emotionen reduziert und zu einer Art *Interaktionsknoten* fokussiert.<sup>207</sup>

Das Rollenspiel muss nicht nur einen pädagogischen Effekt haben, sondern kann, so Jürgen Weintz, eine rein affirmative Wirkung haben und als bloße Abreaktion oder Flucht in eine geschönte, fiktive Welt genutzt werden.

Der Rollenspielboom erlosch, als erste Kritik laut wurde. Das Rollenspiel wurde als nicht alltagstauglich kritisiert, es sei schlecht in die eigene Lebenswirklichkeit übertrag und integrierbar und sei somit von wenig Relevanz.<sup>208</sup>

### 3.1.2. Erfahrungen durch Konstruktion und Identifikation mit einer Rolle

In seinem Werk *Theaterpädagogik und Schauspielkunst* beschreibt Jürgen Weintz die ästhetische Erfahrung, die durch die Beschäftigung mit einer Rolle entsteht. Das „Geheimnis“ der Rollenarbeit scheint in der Konstruktion der Figur zu liegen und der Identifikation mit ihr zu liegen. So spricht Weintz davon, dass das Schauspielen im Allgemeinen auf „ganzheitlichen, leibseelischen Einfühlungs-, Ausdrucks- und

<sup>205</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.312.

<sup>206</sup> Michaelis, *Assoziales Theater und Friedenserziehung in der LehrerInnenbildung*, S.260.

<sup>207</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.312.

<sup>208</sup> Vgl. ebd., S.314.

Darstellungsweisen, also Identifikation mit der Rolle“<sup>209</sup> beruht. Außerdem betont Weintz, dass der Schauspieler bei der Verwandlung in eine Figur rational kalkulierend vorgehen muss, was er durch Selbstbeobachtung und gezielte Kontrolle des Spielverlaufs schafft.

Die künstlerische Konstruktionsleistung besteht darin, das gefundene Material auf berechnende Weise zu sondieren, zu bündeln, zu verdichten und zu abstrahieren, damit das entstehende Kunstprodukt auch Reaktionen und Erfahrungen bei Außenstehenden auslösen kann.<sup>210</sup>

Aber die Balance zwischen Konstruktion und Identifikation ist nicht nur da, um ein gute Performance zu geben, sondern bietet auch dem Spieler selbst ästhetische Erfahrung. Jürgen Weintz baut seine Erkenntnisse auf die Beobachtungen Ulrike Hentschels auf, die auf den Wert der Doppelung zwischen der Figur und dem Spieler, dem besonderen Wert zwischen Subjekt und Objekt, Produzierendem und Produkt, setzt.<sup>211</sup>

Um es noch einmal deutlich zu sagen: Eine Figur spielen heißt nicht, sie abbilden. Sie existiert nicht als ‚Vorbild‘, sondern entsteht erst in der Auseinandersetzung des Spielenden mit dem eigenen Ich und als ein bewusst gestalteter Teil dieses Ichs.[...]Hier werden bereits erste Hinweise auf die mit dieser Erfahrung möglicherweise einhergehende bildende Wirkung des Theaterspielens deutlich.<sup>212</sup>

Die Arbeit des Schauspielers basiert also immer auf zwei Prinzipien, der subjektiven Identifikation und der objektivierenden Konstruktion.<sup>213</sup> Hentschel spricht davon, dass Theaterspielen nur dann geschieht,

wenn „beide Teile“ der doppelten Anwesenheit des Spielenden ausbalanciert sind, wenn also der Spielende sowohl als Darsteller einer Figur handelt, als auch in der Figur erlebt.<sup>214</sup>

Jakob Jenisch betont ebenfalls die Wichtigkeit dieser Doppelung und der dadurch entstehenden Differenzenerfahrung:

Jede Rollenfigur lebt aus der Individualität des Rollenträgers, überschreitet aber gleichzeitig diese Individualität. Der Darsteller muß von sich ausgehen, darf aber nicht bei sich stehenbleiben. Jede Annäherung an eine Rollenfigur

<sup>209</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.178.

<sup>210</sup> Ebd., S.179.

<sup>211</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.238.

<sup>212</sup> Ebd., S.189.

<sup>213</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.185.

<sup>214</sup> Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.141.

wird zu einem Dialog mit sich selbst, bis der Darsteller auf der Bühne sich selbst in der Rollenfigur *unähnlich* wird.<sup>215</sup>

Gleichzeitig muss der Spieler aber seine Wahrhaftigkeit bewahren, sonst wird die Figur unauthentisch.<sup>216</sup> Gerade durch die Suchbewegung des Spielers, durch das Erleben des „Dazwischenstehens“, einem Wechselspiel aus objektiven Sachverhalten und subjektivem Erleben, werden dem Spieler neue Horizonte eröffnet.<sup>217</sup>

Die Meinung, eine Ausbalancierung der zwei gegensätzlichen Vorgehensweisen wäre ratsam, war nicht immer so. Die Schauspieltheorie war lange geprägt von der Debatte, welche der zwei Kunsttheorien, Identifikation oder Konstruktion, ein besseres Spiel möglich mache. Bertolt Brecht und Konstantin S. Stanislawski stellen dabei die berühmtesten Vertreter der jeweiligen Position dar.

Erst gegen Ende ihres Schaffens kamen sich die zwei Positionen näher, bis nachkommende Theoretiker begannen, die Positionen miteinander zu verbinden.

Ulrike Hentschel erkannte in der Differenz Erfahrung einen theaterpädagogischen Wert, den Jürgen Weintz weiterspann und sich der Methode der Rollenarbeit widmete. Im Folgenden sollen skizzenhaft die einzelnen Positionen beschrieben werden, um ein Verständnis für die Entwicklung zu bekommen.

### 3.1.2.1. Identifikation

Bei der Identifikation mit einer Figur, oder auch Technik des Erlebens genannt, soll der Schauspieler versuchen, das innere Befinden der Figur durch die Frage nach der eigenen Emotion bzw. Motivation zu ergründen. Kann er den inneren Aspekt der Figur, die Emotionen der Figur mit- oder nachfühlen, kann er auch die innere Logik oder die Folgerichtigkeit der Handlung und die dadurch geforderte Bühnenaktion/reaktion besser erfassen.

Stanislawskij zufolge ist die Frage nach dem magischen „Wenn“ wesentlich und der Schauspieler muss daran glauben dass für dieses darzustellende fremde Leben eine reale Möglichkeit in der realen Wirklichkeit besteht.<sup>218</sup> Jenisch formuliert die Aufgabe der Einfühlung folgendermaßen:

<sup>215</sup> Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.86.

<sup>216</sup> Vgl. ebd., S.88.

<sup>217</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.338.

<sup>218</sup> Vgl. Stanislawski, „Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst“, S.248.

Er leiht seine Gefühle der Rollenfigur und gibt ihr *gefühlsmäßig*, nach seiner subjektiven Einschätzung als Rollenträger, die entsprechende Gefühlsnuance. Was, wie und wo empfunden oder gefühlt wird, ist ein Prozeß im Organismus eines Darstellers.<sup>219</sup>

Knitsch beschreibt die Tätigkeit der Einfühlung als einen sinnlich-praktischen Prozess, der verglichen werden kann mit dem Spiel eines Kindes:

So wie ein spielendes Kleinkind Puppenstimmen zuweist, so fühlt sich der Spieler in die Rollenfigur ein, um ihr Körperbewegung, Stimme, Gedanken zu geben.<sup>220</sup>

Wichtig ist aber eine bewusste Identifikation anzustreben, im Unterschied zur Identifikation der Psychologie, die im Unbewußten geschieht.<sup>221</sup> Der Spieler soll richtiggehend von der Individualität, dem Wesen seiner Rollenfigur durchtränkt werden, er muss bereit sein, sich dem momentanen Empfinden und Handeln der Rollenfigur zu überlassen.<sup>222</sup> Identifikation bedeutet auch eine besondere Ich-Nähe, die besonders bei dem Spiel von Jugendlichen und Kindern erwünscht ist. Durch die fehlende Lebenserfahrung von jugendlichen Darstellern droht ein oft nur flaches, uninteressantes und unwahres Kopieren und Nachahmen einer realen Person zu entstehen.

Die literarischen Rollenfiguren wirken wie aufgekauft im Gebrauchtwarenladen, zu groß oder noch nicht passend für die Spielenden: Sie werden für die Zuschauer zu liebenswerten, aber ungelungenen Kindern in den übergroßen Schuhen von Pappi oder Mammi.<sup>223</sup>

Durch eine Ich-Nähe (Identifikation) entsteht nach Jenisch also mehr Glaubhaftigkeit, da Anteile der Persönlichkeit des Spielers regelrecht durchscheinen sollen.<sup>224</sup>

#### Klassische Schauspieltheorie der Identifikation

Für das innere Erleben einer Rolle plädieren St.Albin, A.M.Salvini, W.G.Belinski, N.W.Gogol, K.S.Stanislawski, L. Strasberg u.a., wobei Stanislawski wohl als der wichtigste Vertreter dieser Position gilt. Sie alle glauben, man könne durch den Rückgriff auf eigene, individuelle Erfahrungen die seelische Befindlichkeit der Rolle

<sup>219</sup> Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.33.

<sup>220</sup> Knitsch, *Theater der Stille*, S.31.

<sup>221</sup> Jenisch sieht die unbewußte Identifikation nur bei den Zuschauern.

<sup>222</sup> Vgl. Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.28.

<sup>223</sup> Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.37.

<sup>224</sup> Vgl. ebd.

besser erfassen. Teil davon ist auch die physische Handlung, ein Erleben, das von Außen nach Innen gesteuert wird.<sup>225</sup>

Für Konstantin Sergejewitsch Stanislawski (1863-1938) lautet die Kernfrage bei der schauspielerischen Selbstbefragung, welche Absichten, Wünsche, Bestrebungen oder Eigenschaften eine Figur veranlassen, so zu handeln wie es zb. im Text steht. Stanislawski war ein absoluter Verfechter der genauen Rollenanalyse um eben eine höchstmögliche Einfühlung zu erzielen.<sup>226</sup> Er war auch der Auffassung dass der Körper im Zuge der Identifikation eine immer größere Rolle spielt und aus der äußeren physischen Handlung Emotion zu entwickeln sei.<sup>227</sup>

Michael Tschechow(1891-1955), Schüler von Stanislawski betont in seiner Theorie ausdrücklich den Kunstcharakter der zu gestaltenden Figur. Die Rolle muss vollkommen fremd sein und eine Eigenexistenz führen. Er lehnt das Ansetzen an der eigenen Person strikt ab. So sieht Tschechow die Beziehung von Spieler und Figur als Mitfühlen und nicht als Einfühlen. Aber auch bei diesem Modell kommt die komplexe Struktur schauspielerischer Erfahrungsprozesse zur Geltung.<sup>228</sup>

In Bezug auf theaterpädagogische Relevanz ist der Amerikaner Lee Strasberg (1901-1982) zu erwähnen, der Stanislawskis Theorien weiterentwickelte.<sup>229</sup> Er übernahm von Stanislawski die Idee des emotionalen Gedächtnisses, welcher sich in seiner Frühphase damit auseinandersetzte.<sup>230</sup> Das emotionale Gedächtnis dient als Nahtstelle zwischen Figur und Darsteller und ist für den Zuschauer unsichtbar. Es soll helfen die Erinnerung an eigene, erlebte Momente des Spielers mit der Figur zu verknüpfen, somit dient das emotionale Gedächtnis als „Lockmittel“ für Gefühle.

### 3.1.2.2. Konstruktion

Konstruktion kann (besonders im theaterpädagogischen Kontext) als Schutz vor zuviel Emotion gesehen werden. Weintz betont die Wichtigkeit der Fremdbeobachtung, da die alleinige Fokussierung auf Selbstbeobachtung, das eigene, erinnerte Material zu einer Einseitigkeit führen kann. Das Rollenbild wäre

<sup>225</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.207.

Diesem Phänomen widme ich mich im Kapitel 3.2.

<sup>226</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.205.

<sup>227</sup> Vgl. dazu Kapitel 3.2.2.

<sup>228</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.170ff.

<sup>229</sup> Vgl. ebd., S.212.

<sup>230</sup> Vgl. Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.34.



nur auf die eigene Individualität beschränkt. Nach P. Simhandl ist es wichtig, ein widersprüchlicheres, komplexeres Rollenbild zu erlangen.<sup>231</sup>

Bei einer solchen Herangehensweise ist der Darsteller selbst in hohem Maße im Spiel enthalten, auch wenn Rollenarbeit Dienst an Stoff und Rolle bedeutet und die Selbsterforschung letztlich auf Selbstbeherrschung hinauslaufen muss.<sup>232</sup>

Mithilfe von Abstrahierung, Verfremdung oder Ironisierung soll der Akteur also seine Emotionen umleiten,

indem er mit deren Hilfe die kritische Beurteilung der Figur und des Bühnengeschehens ausdrückt, also sein persönliches Fühlen und Denken in Beziehung zum dargestellten Geschehen geltend macht.<sup>233</sup>

### Klassische Schauspieltheorie der Konstruktion

Als berühmteste Vertreter der Konstruktionstheorie neben Bertolt Brecht (1898-1956) zählen W.E.Meyerhold, D. Diderot und F. Riccoboni. Brecht plädiert klar für eine bewusste Fremdbeobachtung, anstatt einer einführenden Selbsterforschung.<sup>234</sup>

Jenisch erklärt sich Brechts Abkehr von jeglichen echten Gefühlen auf der Bühne mit dem Behaviorismus:

Diese Haltung zum Empfinden und zu den subjektiven Gefühlen des Rollenträgers lässt sich auf den Behaviorismus zurückführen, eine psychologische Schule, die vom Innenleben, von den Gefühlen, Affekten, Emotionen und ihrer Entstehung, keine Notiz nimmt. Brecht übertrug dieses Element des Behaviorismus in den Theatervorgang,<sup>235</sup>

Sein episches Theater war offenkundig auf die Brechung der Bühnenillusion für den Zuschauer ausgelegt.<sup>236</sup> Brecht entwickelte aber weniger eine Schauspieltheorie, ihm ging es immer nur um die Wirkungsästhetik.

Der wirkungsästhetische Ansatz des epischen Theaters war von einem gesellschaftskritischen Hintergrund geprägt und die ihm eigene Produktions- und Rezeptionsweise bestand in der Dialektik von kritisch-distanziertem ‚Handeln‘/‚Zeigen‘ sowie ‚Betrachten‘ von Figur und Handlung, ein Vorgang, der mit Hilfe verfremdender Techniken umgesetzt werden sollte.<sup>237</sup>

<sup>231</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.215.

<sup>232</sup> Ebd., S.215.

<sup>233</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.223.

<sup>234</sup> Vgl. ebd., S.203.

<sup>235</sup> Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.35.

<sup>236</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.216.

<sup>237</sup> Ebd., S.219.

So sollte immer die Meinung des Schauspielers über die Figur sichtbar und ein Abstand zwischen Spieler und Figur gewahrt bleiben.<sup>238</sup> Bei Brecht und seinem gestischen Prinzip, das ein wesentliches theatrales, schauspielerisches Gestaltungsmittel darstellt, geht es um die Erfahrung im Zwischenraum zwischen der eigenen Person und der zu gestaltenden Figur.<sup>239</sup>

### 3.1.2.3. Zusammenspiel von Identifikation und Konstruktion

Wie schon oben erwähnt, waren nachfolgende Theaterreformer wie A. Tairow, E. Barba oder JB Wachtangos bemüht ein ausbalanciertes Modell, das Identifikation und Demonstration, sowie Emotion und Reflexion in sich vereint, zu kreieren.<sup>240</sup>

Jerzy Grotowski (1933-1999) erfand ein quasi-therapeutisches Theaterspiel, bei dem die Rolle immer im Dienst des Akteurs steht und als „Medium intensiver Suche nach dem inneren Selbst“ genutzt werden kann. Peter Brook beschreibt die Wirkung von Grotowskis Arbeit als „schockierend“. Der Schauspieler soll regelrecht in Schocks versetzt werden „angesichts einfacher, unabweisbarer Herausforderungen sich selbst gegenüberzutreten“<sup>241</sup>. Für Grotowski ist das Schauspielen immer ein Mittel, ein „Weg zum Leben hin.“<sup>242</sup>

Eugenio Barba sieht die Momente des Sich-gehen-lassens, das Einfühlen, sowie die Analyse, den eiskalten Blick von außen als wichtige Balance in der Rollenarbeit.<sup>243</sup>

Auch für Weintz sind die letztgenannten Konzepte in Bezug auf theaterpädagogische Arbeit entscheidend. Sie geben wesentliche Impulse für Theater- und Rollenarbeit, weil gerade die Balance von Einfühlung und Distanzierung dem Spieler die Möglichkeit gibt, sich selbst zu erforschen aber auch Schutz vor zu viel Nähe, vor zu großer Selbstentblößung und privater Befangenheit bietet. Die Spieler werden geprägt durch Stoff und Rolle. Doch die Distanzierung, als integraler Bestandteil des künstlerischen Prozesses, hilft dem Spieler leichter wieder aus der Reflexionsphase hervorzutreten.<sup>244</sup>

Gegen Ende ihres Schaffens weichen Brecht wie auch Stanislawski von ihren strengen Positionen ab und lassen Teilbereiche der anderen Position gelten. So befindet zum Beispiel Brecht eine gewisse Einfühlung im anfänglichen

<sup>238</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.223.

<sup>239</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.183.

<sup>240</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.228.

<sup>241</sup> Brook, *Wanderjahre*, S.58.

<sup>242</sup> Vgl. ebd., S.59.

<sup>243</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.230.

<sup>244</sup> Vgl.ebd., S.231.

Probenprozess für gut. Bei näherer Betrachtung zeigen Brecht und Stanislawski tatsächlich Ähnlichkeiten im methodischen Vorgang:

Die Einteilung vielschichtiger Zusammenhänge in Vorgänge von überschaubarem Umfang, die Benennung bzw. Betitelung dieser Vorgänge, das Gewinnen des konkreten gestischen Materials bzw. der physischen Aufgaben aus dieser Einteilung zeigen diese Ähnlichkeit des methodischen Vorgehens.<sup>245</sup>

Brecht erkennt auch die nötige Spannung, die durch den Widerspruch zwischen Spielen/Demonstrieren und Erleben/Einfühlen entsteht, aus der das Theater seine eigentliche Wirkung zieht.<sup>246</sup> Wie schon Hentschel festgestellt hat, herrscht unter den verschiedenen Konzeptionen der Theatertheoretiker und - praktiker ein einheitlicher Konsens, wenn es um die Erfahrungen im Spannungsfeld zwischen der eigenen und der fremden Figur geht. Keines der besprochenen Konzepte schließt eine Seite vollkommen aus, alle sehen das Zusammenspiel als gerechtfertigt und nötig an.

„Die Erfahrungsweise der Spielenden im Prozess der Gestaltung geht in beiden Fällen mit einer Spaltung der Identität einher.“<sup>247</sup> Wesentlich ist, daß der Bruch zwischen diesen Identitäten, das gleichzeitige Vorhandensein sowohl des Einen als auch des Anderen, für die Spielenden immer bewusst sein muß, da andernfalls die Absicht künstlerischer Gestaltung aufgegeben würde. Auch in dieser Frage sind sich alle angeführten Schauspieltheorien und- methoden einig, selbst wenn sie unmittelbar an den Erfahrungsbereich der Akteure als Privatperson anknüpfen.<sup>248</sup>

#### 3.1.2.4. Methode der Rollenarbeit

Für Weintz stellt die Rollenarbeit das ideale Medium dar, um das Spannungsverhältnis von Identifikation und Konstruktion für theaterpädagogische Arbeit optimal zu nützen.

Unter Rollenarbeit wird hier die Arbeit des Schauspielers an einer literarischen Rolle durch Techniken der *Analyse*, der *Improvisation*, sowie des *Erlebens/ Verkörperns* und *Darstellens* verstanden.<sup>249</sup>

---

<sup>245</sup> Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.196f.

<sup>246</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.187.

<sup>247</sup> Ebd., S.188.

<sup>248</sup> Ebd.

<sup>249</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.190.

Auf der Suche nach Adaptionmöglichkeiten des professionellen Theaters für die Theaterpädagogik, befasst sich Weintz mit der Rollenarbeit, die ihren Ausgangspunkt im fremden, literarischen Text hat. Wichtig erscheint ihm die Aufführung, wobei die beiden Varianten der Rollenarbeit im Mittelpunkt des Geschehens stehen sollten: Rollenarbeit befindet sich immer in einer Balance zwischen

psychophysischen Impulsen- also der emotionalen Hingabe auf dem Wege der Identifikation- als auch der rationalen Reflexion und kalkulierenden Gestaltung des Geschehens.<sup>250</sup>

Er lehnt strikt die Art von Rollenarbeit ab, in der der rein gestaltende Aspekt im Vordergrund steht. Dabei wird der Mensch zum Medium, Körper degradiert, eine Vorgehensweise die nach Weintz dem professionellen Sektor vorbehalten bleiben sollte.<sup>251</sup>

Die Rollenarbeitsebenen lassen sich wie folgt einteilen:

Analytische Ebene:

Wie schon Stanislawski die Wichtigkeit dieser Phase betont hat, so hält auch Weintz diese Phase als wesentlich, um der Figur auf einer analytischen Ebene näher zu kommen. Durch Stoffanalyse und/oder Selbstbefragung.

Spielerische Ebene:

Improvisation stellt einen großen, wichtigen Bereich dar. Lange durch literarische Vorlagen, Probenarbeiten und Festlegung der Bühnenhandlung verdrängt, wird sie heute wieder anerkannt um Spielfreude zu wecken, Kooperation, spontane Interaktion, sowie allgemeine Spielfreude zu fördern.<sup>252</sup> Durch Improvisationstraining können Impulse frei fließen. Das unbewusste Festhalten an konventionellen theatralischen Verhaltensmustern kann aufgebrochen werden und die innere Bedeutung einer Szene kann ergründet werden.<sup>253</sup> Nach E. Barba kann sich der Spieler durch Improvisation selbst entfalten, ohne Kritik zu befürchten. Hier sprechen wir von offener Improvisation, die vom Spielleiter geformt werden muss. Es wird unterschieden zwischen gebundener oder modellierender Improvisation:

Hier geht es sowohl um die einführende, wie um die bewusst konstruierende Auseinandersetzung mit einer erfundenen oder selbst gefundenen Figur [...] In der einführenden Frühphase der Rollenarbeit orientieren sich die Spieler beim Improvisieren an der Grundlinie des Textes und versuchen in immer

---

<sup>250</sup> Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.192.

<sup>251</sup> Vgl. ebd., S.192f.

<sup>252</sup> Vgl. ebd., S.200.

<sup>253</sup> Vgl. ebd., S.201.

neuen Spielversuchen [...] aus dem eigenen seelisch- physischen Erfahrungsschatz zu entwickeln und zu modifizieren.<sup>254</sup>

Um verborgene Anteile der Figur, den Subtext oder Emotionen herauszuarbeiten, kann die von Strasberg wiederbelebte Idee des emotionalen Gedächtnisses angewendet werden, wobei auf Selbst- wie auch auf Fremdbeobachtung zurückgegriffen werden sollte.

Weintz sieht den Erfolg darin, einen hohen Grad an Authentizität in die Rolle zu bringen, also viele Ich-verwandte Anteile oder korrespondierende Erfahrungen.

Eine weitere Technik ist das verkörpernde Erleben, dass in Kapitel 3.2.3.2. „Lernen durch Verkörperung“ als eigene Methode theatralen Arbeitens besprochen wird.<sup>255</sup>

Amateurschauspielern erleichtert die Verbindung der Rolle mit eigenen Persönlichkeitserfahrungen den Zugang zu einer Figur.

Die Rollenträger im Amateurtheater verharren gern mit ihren Rollenfiguren dicht an der eigenen Persönlichkeit[...] und bleiben nach Möglichkeit auf der Schiene ihres gewohnten sozialen Verhaltens, überdecken aber diese Schmalspur für ihre Rollenfigur mit der Lust an Übertreibung. Sobald sie mit Improvisationstechniken vertraut sind, kommen sie schneller und leichter an ihre szenische Wahrheit und bleiben, überraschend für manchen Spielleiter, lieber bei der improvisierten Vorform der geplanten Inszenierung, da sie sich so glaubwürdiger fühlen.<sup>256</sup>

Psychophysische Ebene des Erlebens und Verkörperns<sup>257</sup>:

Mithilfe der sensorisch-emotionalen Erinnerung soll die Kunst des Erlebens leichter fallen.<sup>258</sup>

### Rollenarbeit & Rollenspiel

Der Unterschied der zwei so ähnlich wirkenden Formen liegt hauptsächlich im inhärenten Kunstbezug der Rollenarbeit (RA). Rollenspiel (RS) beinhaltet, wie Rollenarbeit den Subjekt- und Sozialbezug, legt aber aufgrund der fehlenden Aufführung keinen großen Wert auf die Ästhetik des Spiels.<sup>259</sup> Der Unterschied zwischen RA und RS besteht hauptsächlich darin, dass das RS nur auf einem kursorischen Szenario, auf sehr skizzenhaften Rollenvorgaben und einem einmaligen, unwiederholbaren Vorgang basiert. Die RA beinhaltet die intensive, langfristige Auseinandersetzung mit einem umfangreichen Szenario, sowie einer

<sup>254</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.202.

<sup>255</sup> Vgl. ebd., S.194.

<sup>256</sup> Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.87.

<sup>257</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.235.

<sup>258</sup> Diesem Aspekt widme ich mich in Kapitel 3.2. „Körpererfahrung“.

<sup>259</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.323.

komplexen Bühnenfigur im dauernden Wechsel von Improvisation, Fixierung und erneuter Variation.<sup>260</sup> So ist auch das Rollenspiel als imitatorisches Verfahren vielmehr auf die subjektive Identifikation und die nachahmend-handelnde Beteiligung fokussiert, wohingegen bei der Rollenarbeit eine identifizierende und vorahmend-konstruierende Herangehensweise im Prozess stattfindet. Bei der Rollenarbeit spielt die Differenzerfahrung, die Auslotung der persönlichen Nähe, wie auch die gleichzeitige, demonstrative Distanz eine große Rolle. Die Distanzierung und die Analyse des Geschehens wird beim Rollenspiel eher in die Reflexionsphase verlegt.<sup>261</sup>

Auch der Stellenwert der Improvisation kann als ein deutliches Unterscheidungsmerkmal angeführt werden.

Beim RS ist die Improvisation im Sinne von Unvorhersehbarkeit und Unwiederholbarkeit entscheidendes Grundprinzip und quasi Selbstzweck, bei der Rollenarbeit stellt sie lediglich eine Grund- oder Ausgangsform dar, die erste Ideen und Entwürfe liefert, die in späteren Probephasen mit Blick auf die Publikumswirkung zu einer wiederholbaren Bühnenhandlung fixiert werden.<sup>262</sup>

Das von Brecht erfundene Prinzip des Lehrstücks ist zwischen Rollenarbeit und Rollenspiel angesiedelt. Da der Verfremdungseffekt wesentliches Gestaltungsspiel des Lehrstücks ist, kommt es statt seelischer Einfühlung, nur zu einer rein körperlichen Einfühlung wie beim Rollenspiel.<sup>263</sup> Gleichzeitig hat es Ähnlichkeit mit Rollenarbeit, da beide Methoden ohne vorgefertigte Lehrinhalte auskommen und darauf vertrauen, dass während dem Prozess der Auseinandersetzung mit dem Text und den anderen involvierten Spielern gewisse Inhalte Beachtung erhalten.<sup>264</sup>

### 3.1.3. Wirkung

Um welche Erfahrungen / Wirkungen handelt es sich nun, wenn man von Konstruktion und Identifikation mit einer Figur spricht? Bisher haben sich nur Wenige mit der spezifischen Wirkung von Rollenarbeit, Rollenspiel und der Wirkung ihres Spannungsfeldes beschäftigt. Federführend sind dabei Ulrike Hentschel, die in

---

<sup>260</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.316.

<sup>261</sup> Vgl. ebd., S.319.

<sup>262</sup> Ebd., S.321.

<sup>263</sup> Vgl. ebd., S.331.

<sup>264</sup> Vgl. ebd., S.330.

ihrem Buch *Theaterspielen als ästhetische Bildung* im Nachwort eine klare Auflistung liefert, sowie Christine Bernd, P.Simhandl und W.Stankewitz.<sup>265</sup>

Hentschel geht davon aus, dass aus der Betonung des Spannungsbogens zwischen der Absicht und der Ausführung einer Handlung, aus dem Abwägen der vielfältigen, widersprüchlichen Entwicklungslinien, die darin liegen, das Theater seine Wirkung bezieht. „Den Schlüssel für eine solche Darstellung liefern die schöpferischen Aufgaben.“<sup>266</sup>

Stankewitz hat schon in den 70er Jahren die besondere psychosoziale Tiefenwirkung beschrieben und erklärt außerdem welche psychosozialen Erfahrungen durch das Wechselspiel von innerer Disposition und äußerer Bewegung, Emotion und körperlichem Ausdruck entstehen.<sup>267</sup>

C.Bernd sieht Wirkung darin, dass durch sinnlich- präsentative Symbolik in der Rollenarbeit, im Verborgenen wirkende, affektive Antriebe aufgedeckt werden können und es zu einer weitergehenden Bearbeitung kommen kann. Denn durch den Zerfall einer „umfassenden, das Subjekt einbeziehenden Weltdeutung“ und die Ausgrenzung mimetischer Impulse werden den Menschen die Bearbeitungsformen und Strategien genommen um Ängste und Verdrängtes zu überwinden.<sup>268</sup>

Um einen Überblick über die zahlreichen proklamierten Wirkungsmöglichkeiten und ihre Entstehungsweise zu geben, werden sie, eingeteilt in Subjekt-,Sozial- und Weltbezug, unten aufgelistet.

### Subjektbezug

Durch das besondere Verhältnis von Subjekt und Objekt, Spieler und Figur kann Theaterspiel weiträumig einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten

- Selbstreflexivität

Die Notwendigkeit zum bewussten Umgehen mit der eigenen Aufmerksamkeit und mit dem eigenen Körper, die von allen Künstlertheorien übereinstimmend hervorgehoben wurde, fordert die exzentrische Betrachtung des eigenen Selbst.[...] Es relativiert also das eigene Empfinden und die eigene Wahrnehmung vor dem Hintergrund möglicher ‚fremder‘ Wahrnehmungen aus anderen Positionen.

[...] Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion setzt vielmehr ein hohes Maß an Selbstdistanz und Differenzierungsfähigkeit voraus und verspricht gleichzeitig einen Einblick in die Funktionsweise des Wahrnehmungsprozesses.<sup>269</sup>

<sup>265</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.335.

<sup>266</sup> Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.190.

<sup>267</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.337.

<sup>268</sup> Vgl. Bernd, *Bewegung und Theater*, S.99-100.

<sup>269</sup> Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.243.

Also kann die Praxis der Selbstdistanzierung als Hauptfaktor der Förderung von Selbstreflexion gesehen werden. Hentschl dazu:

Damit kann Theaterspielen eine Metaerfahrung ermöglichen, die als Grundlage aller Bildungsprozesse angesehen wird, nämlich die Erfahrung *wie* erfahre ich körperliche Gestaltung, *wie* erfahre ich Zeit, Rhythmus, *wie* erfahre ich den Raum usw.<sup>270</sup>

### Sozialbezug

- Empathie

Mithilfe der Techniken des Erlebens und Verkörperns erfolgt eine differenzierte Einfühlung in eine Figur und Rollenklischees können abgebaut werden.<sup>271</sup> Gerade auch in der Phase der Rollenanalyse kommt es zu einer umfassenden emphatischen Auseinandersetzung mit der Rolle und mit dem Gegenüber.<sup>272</sup>

Vermutlich kommt den bei theatralischer Eigenarbeit erforderlichen leibseelischen und symbolischen Herangehensweisen eine besondere Bedeutung bei der Initiierung neuer Erfahrungen zu, da gerade sie Zugänge zu eigenen und fremden Lebensaspekten, sowie zu Bereichen des *subjektiven Innenlebens* bieten, die im Alltag und innerhalb rationaler Kommunikationsabläufe eher ausgegrenzt werden.<sup>273</sup>

Durch die stärkere Auseinandersetzung mit sich selbst, die in der Auseinandersetzung mit der Rolle geschieht, können Kontrollmechanismen, die die Fortschreibung eines fixierten Körperbildes und Selbstkonzeptes bewirken, überwunden werden, weil eben eigene Haltungen hinterfragt werden und ungelebte, wie auch ungeliebte Anteile des eigenen Selbst neu entdeckt oder überprüft werden können.<sup>274</sup> Dazu kommt, dass durch die schützende Distanz zur Figur, die eigene Problematik über eine kollektiv-allgemeine Seite ergründet werden kann.<sup>275</sup>

### Weltbezug

Weintz sieht allgemein gesagt, in der paratheatralischen Dimension von theatraler Praxis, durch die Konfrontation mit der Rolle, der Gruppe und auch einem Publikum, Hilfe zur Bewältigung von Lebenswelt.<sup>276</sup>

<sup>270</sup> Hentschel, "Bildungsprozesse durch Theaterspielen" S.86.

<sup>271</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.336.

<sup>272</sup> Vgl. ebd., S.335.

<sup>273</sup> Ebd., S.304.

<sup>274</sup> Vgl. ebd., S.339.

<sup>275</sup> Vgl. ebd., S.340.

<sup>276</sup> Vgl. ebd., S.305.



- Ambiguitätserfahrung/Differenzerfahrung

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen, sich widersprechenden Rollenauffassungen trägt zur Ambiguitätstoleranz bei.<sup>277</sup>

Die Fähigkeit, unterschiedliche Wirklichkeiten zu konstituieren und nebeneinander bestehen zu lassen, die in der Auseinandersetzung mit der szenischen Gestaltung gewonnen werden kann, hängt eng mit einer zweiten Grundvoraussetzung dieser Form künstlerischer Gestaltung zusammen.<sup>278</sup>

Die Rollenarbeit bietet also ein weites Spektrum an Erfahrungsmöglichkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten an, die für die Besonderheit des Gegenstandes und für die Besonderheit der Erfahrung, die das bildende Subjekt bei der theatralen Auseinandersetzung macht, steht.

Hentschel warnt jedoch ausdrücklich, dass die vorhin genannten Erfahrungen nur Möglichkeiten, die durch theatrale Auseinandersetzung entstehen können, beschreiben.

Eine gezielte (pädagogische) Einflußnahme auf die in diesen Prozessen stattfindenden Erfahrungen ist somit nicht denkbar.

Darüber hinaus handelt es sich bei dem Eintreten in ein Spiel, dem Sicheinlassen auf Imagination, auf die Konstitution theatraler Wirklichkeiten, um dezidiert subjektive Prozesse, die in pädagogischer Absicht nicht herstellbar und steuerbar sind, sondern von der Entscheidung bzw. den Möglichkeiten des Einzelnen abhängen. Es kann also bestenfalls darum gehen, Bedingungen zu schaffen, unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden. Ihr tatsächliches Zustandekommen entzieht sich jeder gezielten Einflussnahme, so wie auch die Mehrzahl der Faktoren, die für ihr mögliches Scheitern verantwortlich sind.<sup>279</sup>

Sie weist am Ende ihrer Arbeit auf die Wichtigkeit hin, ästhetisch bildende Wirkung in Abhängigkeit von der Eigenart der Kunstform zu konkretisieren und die Wichtigkeit der Frage nach der gesellschaftlichen Wirksamkeit von subjektiv ästhetischem Erleben zu klären.

#### 3.1.4. Voraussetzungen

Mit der Frage nach der Wirkung geht auch die Frage nach den Voraussetzungen, Bedingungen einher, die für eine analytische Betrachtung der Methode des Mädchentheaterprojekts natürlich von großem Interesse ist.

<sup>277</sup> Vgl. Stankewitz, Winfried, *Szenisches Spiel als Lernsituation*, München, Wien 1977, S. 33-38, 74, 79, zit. nach Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S. 336-337.

<sup>278</sup> Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S. 239.

<sup>279</sup> Ebd., S. 244.

Oft wird dieser Aspekt in der Auseinandersetzung mit theaterpädagogischem Arbeiten zu stark außer Acht gelassen, stellt aber in der praktischen Arbeit einen ungemein wichtigen Aspekt der Arbeit dar.

- Bereitschaft, Bekanntes neu zu lernen, auf Erfahrungen einlassen<sup>280</sup>

Die Spieler müssen sich auf die Spielsituation als „Wirklichkeit“ einlassen, da die Emotionen und Reaktionen, die daraufhin aus dem Spiel entstehen „wirklich“ sind und schwer von denen aus dem täglichen Leben unterscheidbar sind.<sup>281</sup> Nach Brauneck macht es gerade das Bewußtsein des Spiels aus, sich auf die entstehenden Gefühle einzulassen.<sup>282</sup>

Die reale und die fiktionale Ebene dürfen also nicht als ontologische Gegensätze betrachtet werden, sonst kann die Auseinandersetzung mit der Welt durch Theater schwer stattfinden.<sup>283</sup>

- Selbstdistanz und Differenzierungsfähigkeit

Hentschel sieht diese Fähigkeiten als Voraussetzung, um überhaupt zu einer Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion fähig zu sein.<sup>284</sup>

- Hohes Maß an Körper- und Stimmbeherrschung, sowie darstellerische Kompetenz

Mit der Arbeit an einer Rolle geht oft auch eine Aufführung einher, bei der der Spieler nach Weintz eben auch als ein Medium innerhalb des Gesamtkunstwerks Theater betrachtet werden muss und somit Fähigkeiten vorausgesetzt werden müssen.

- Einfühlungsvermögen

Obwohl das Hineinversetzen in eine Rolle auch dabei hilft Empathie zu entwickeln, ist ein gewisses vorangehendes Einfühlungsvermögen nötig.<sup>285</sup>

- Zuverlässigkeit, Vertrauensfähigkeit

Laut Wrentschur ist für ein Projekt, indem es um Probehandeln, wie auch Einfühlung in eine Figur geht, wesentlich, dass das Projekt über einen längeren Zeitraum in einer kontinuierlichen Gruppe, in einem kooperativen, vertrauten Arbeitsklima stattfinden kann. Daher wird von den Spielern ein gewisses Maß an Regelmäßigkeit, Offenheit, Vertrauensfähigkeit und Hingabe gefordert. Fähigkeiten, die sich gerade während so eines Prozesses sehr verstärken können.<sup>286</sup> Gleichzeitig muß auch soviel Vertrauen da sein, dass Blockierungen bezüglich der Selbstentblößung des

<sup>280</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.238.

<sup>281</sup> Vgl. ebd., S.142.

<sup>282</sup> Vgl. ebd.

<sup>283</sup> Vgl. ebd., S.143.

<sup>284</sup> Vgl. ebd., S.243.

<sup>285</sup> Vgl. Knitsch, *Theater der Stille*, S.31.

<sup>286</sup> Vgl. Wrentschur, „Theaterarbeit in sozialen Feldern trifft Soziale Arbeit“, S.41.

Spielers abgebaut werden können und „missliebige Analogien zur Rolle zugelassen bzw. genussvoll ausgespielt werden können“.<sup>287</sup>

- Wahrhaftigkeit der Darsteller

Jenisch sieht die Wahrhaftigkeit als Qualität des künstlerischen Produktionsprozesses, als augenblicklichen Zustand in der Arbeit des Rollenträgers. Aus der Wahrhaftigkeit der Darsteller resultiert für ihn die Wahrheit der Rollenfigur, die für den Zuschauer die überzeugende Unmittelbarkeit des szenischen Augenblicks darstellt.<sup>288</sup>

Diese soeben angeführten Fähigkeiten setzen auf den ersten Blick einen sehr hohen Standard voraus. Dem entgegenzusetzen ist die Frage, inwiefern sich solche Bedingungen nicht während der theaterpädagogischen oder auch kunstpädagogischen Arbeit aneignen lassen.

### 3.2. Körpererfahrung

#### Praxis

Neben der Rollenarbeit standen die Wahrnehmung und das Spiel mit dem Körper im Mittelpunkt des Projekts. Kampf und Auseinandersetzung sollte von anfang an nicht nur mit dem Mund und dem Kopf ausgetragen werden, sondern auch seine Verkörperung erfahren. Ziel dessen war, auch auf der Körperebene eine Bewusstwerdung des Themas Gewalt bei den Mädchen zu erzeugen.

Bei den ersten drei Einheiten, der Aufwärmphase, war der Fokus auf nonverbale, rein körperliche Übungen gerichtet. Die Idee war, zuerst ein Gefühl für den Körper, für seine Ausdruckskraft und Möglichkeiten zu bekommen (und dadurch ebenso Selbstbewußtsein), bevor es zum Einbau der Sprache kommen sollte. Bei Übungen, wie der Schiebeübung, dem starken Einsatz von Standbildern oder nonverbaalem Improvisationstraining, sollten zuerst die Fähigkeiten des Körpers ausgelotet werden. In der Entwicklungsphase wurde bei den Szenenproben die Methode des Standbildes verwendet, um die Mädchen auf die Szene einzustimmen. Nebenbei sollte auch ein Fokus auf den nonverbalen Kampfszenen liegen. Es sollte eine Massenkampfszene in Zeitlupe dargestellt werden.

---

<sup>287</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.195f.

<sup>288</sup> Vgl. Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.28.

### 3.2.1. Geist und Körper- die psychophysische Verbindung (?)

Obwohl die Verbindung von Geist und Körper noch immer unter großem Mangel an empirischer Forschung leidet, geht die Geisteswissenschaft von einer Einheit der beiden Komponenten aus. Diese veränderte Sichtweise drückt sich in den verschiedensten Wissenschaftsbereichen, sei es der Medizin, der Psychologie, Soziologie und natürlich auch in der Theaterwissenschaft aus.

Dem war nicht immer so. Lange beherrschte die Theorie Rene Descartes vom Dualismus von Geist und Körper das Denken der Menschen.<sup>289</sup> Gerade der Körper wurde von der Wissenschaft lange als Stiefkind behandelt und hatte gerade in der Soziologie lange den Status der „anwesenden Abwesenheit“.<sup>290</sup> Der Körper wurde als „ein passives *Objekt* diskursiver Einschreibungen und gesellschaftlicher Disziplinierungen aufgefasst“.<sup>291</sup> Christine Bernd zufolge wurde die Trennung von Geist und Körper und die Vernachlässigung des Körpers, durch den Prozess der Zivilisation am Beginn des 17. Jahrhunderts eingeläutet. Zuvor war das abendländische Denken von einem Realitätskonzept geprägt, dass man als mimetisch bezeichnen könnte.

Das Prinzip der Ähnlichkeit lag als Faktor des Ordners, Findens und Verstehens von Weltzusammenhängen allem menschlichen Erkennen zugrunde[...]Die Organisierung der Welt nach dem Prinzip der Ähnlichkeiten schafft Verbindungen, Nähe, Verwandtschaft, die auch den Menschen mit einschließt.<sup>292</sup>

Die „Commedia Dell’arte“ spiegelt diese Sichtweise wieder. Das in der italienischen Renaissance entstandene Spiel, verwendete eine hochentwickelte Körpersprache:

Jede Körperhaltung war eindeutiger Ausdruck der Gemütsverfassung einer Figur, jede Geste sichtbarer Ausdruck einer momentanen Handlungsabsicht, eines Wollens.<sup>293</sup>

Daraufhin kam es zu einem Bruch mit dem Prinzip der Ähnlichkeit als Basis des Weltverständnisses, dazu Bernd:

Im Prozess der Zivilisation verliert die Mimesis ihre Anerkennung als Erkenntnisform. Das mimetische Vermögen als Produzent von Welterfahrung wird aus dem neuzeitlichen Realitätskonzept ausgegrenzt und in Reservate

<sup>289</sup> Vgl. Fischer-Lichte, „Verkörperung“, S.379.

<sup>290</sup> Vgl. Alkemeyer, „Die Körperlichkeit der Bildung“, S.48.

<sup>291</sup> Ebd., S.49.

<sup>292</sup> Bernd, *Bewegung und Theater*, S.80-81.

<sup>293</sup> Grädel, „Der Körper als Werkzeug der Erinnerung“, S.11.

verwiesen. Kinder und Künstler verwalten nunmehr die Fähigkeiten der Begegnungen mit Welt, die die übrigen Gesellschaftsmitglieder bei Strafe, als irrational zu gelten, unterdrücken müssen.<sup>294</sup>

Die Aufklärung im 18. Jahrhundert betonte das Wort und die Vernunft. Die Sinnlichkeit und die Drastik eines körperbetonten Spiels unterließ das raffinierte Konzept der Menschheitsverbesserung durch Tugend, Mitfühlen und Verstehen.

Der im 18. Jahrhundert entstandene Begriff der Verkörperung, meinte anfangs nur den Vorgang, bei dem etwas Unkörperliches mit einem Körper versehen wird.

Die Verwendung des Begriffs entsprach den Bestrebungen bürgerlicher Intellektueller, das Theater zu literarisieren, die mit der Entwicklung einer neuen, realistisch psychologischen Schauspielkunst einhergingen. Die nun geforderte Unterordnung des Schauspielers unter die Literatur fand in dem Begriff der Verkörperung ihren spezifischen Ausdruck.<sup>295</sup>

Doch Anfang des 20. Jahrhunderts kam es zu erster Kritik an diesem Weltbild. Im Bereich des Theaters waren es Meyerhold oder Antonin Artaud, die die Hierarchie von Text und Aufführung auf den Kopf stellten und ein neues Verständnis bezüglich der Verwendung des Körpers verlangten.<sup>296</sup> Grädel zufolge war es das moderne Theater, das den Körper „als eine Ausdruckskraft, die weggeführt von der einseitig psychologischen und hin zu einer körperlichen Spielweise“ wiederentdeckte.<sup>297</sup> Wegweisend dabei war das Vorbild der „Commedia dell’Arte“, sowie das Marionetten- und Maskentheater.<sup>298</sup> Gerade in den 70er Jahren entdeckte die Soziologie die Wichtigkeit des Körpers wieder:

Der stets vergesellschaftete Körper ist danach nicht nur Zeichenträger, sondern auch Zeicheninterpret, Vollzugsorgan des Sozialen und mehr oder minder kreativer Produzent sozialer Praktiken. Damit korrespondiert in der Soziologie die Tendenz, die Beschäftigung mit dem Körper nicht Bindestrich-Soziologien, wie der Sport-, der Medizin- oder der neueren Körpersoziologie zu überlassen, sondern gegen die üblichen „quasi-mentalistischen Bornierungen“ des akademischen Denkens plausibel zu machen, dass Verkörperung ein grundlegender Mechanismus der wechselseitigen Konstitution des Sozialen und seiner Subjekte ist, sodass der Körper eine Basiskategorie der Soziologie sein müsste.<sup>299</sup>

<sup>294</sup> Bernd, *Bewegung und Theater*, S.82.

<sup>295</sup> Vgl. Fischer-Lichte, „Verkörperung“, S.379.

<sup>296</sup> Vgl. ebd., S.380.

<sup>297</sup> Grädel, „Der Körper als Werkzeug der Erinnerung“, S.13.

<sup>298</sup> Vgl. ebd., S.17.

<sup>299</sup> Alkemeyer, „Die Körperlichkeit der Bildung“, S.49.

So entstand ein richtiggehender Körperboom und Körpertechniken von Decroux bis Lecoq im schauspieltechnischen Gebiet, sowie Körpertherapien im medizinischen Bereich, sprossen aus dem Boden.<sup>300</sup>

So kam es auch in der Theaterwissenschaft zu einer radikalen Redefinition des Begriffes „Verkörperung“. Der Blick wird dezidiert auf das leibliche In-der-Welt-Sein des Menschen gelenkt, wobei die zwei Komponenten, Körper und Geist, in ihrem Verhältnis als asymmetrisch betrachtet werden können:

Es ist das > Fleisch<, durch das der Körper immer schon mit der Welt verbunden ist. Jeglicher menschlicher Zugriff auf die Welt erfolgt mit dem Körper, kann nur als verkörperter erfolgen. Deshalb eben übersteigt der Körper in seiner Fleischlichkeit jede seiner instrumentellen und semiotischen Funktionen.<sup>301</sup>

### 3.2.2. Der Körper als Diener der Rolle

Gerade auch im Bereich der Schauspieltheorien ist die Kenntnis über die Verbindung von Körper und Geist von Wichtigkeit. Der Körper kann als das Bindeglied zwischen Subjekt und Objekt gesehen werden. Nach Hentschel ist die Verkörperung unabdingbar, da die Methode der physischen Handlung „intersubjektiv zwischen dem „Ich“ des Spielenden und dem „Anderen“ in Gestalt der Rollenfigur“ vermittelt.<sup>302</sup> Der Körper kann ähnlich wie das emotionale Gedächtnis<sup>303</sup> dazu genutzt werden eine fremde Rollengestalt zu beleben: „ Aus der ununterbrochenen Linie der physischen Handlung entsteht so das psychische Leben der Figur“. <sup>304</sup> Wie Hentschel betont, ist das Verkörpern auch besonders unter den Schauspieltheoretikern ein zentraler Aspekt, da „doch die leibliche Anwesenheit der Produzenten eine konstitutive Bedingung schauspielerischer Gestaltung und Präsentation“ darstellt.<sup>305</sup> Gerade in der Theorie der Konstruktion wird auf die Gegenwart des Körpers viel Wert gelegt.

Somit beschäftigten sich auch schon damals bekannte Theoretiker mit dem Körper, aber immer in Hinblick auf die Frage, wie durch die Einbeziehung des Körpers die schauspielerischen Fähigkeiten verbessert werden könnten. Der Fokus lag also immer auf dem Dienst an der Rolle. Theoretiker wie Stanislawski und Meyerhold

<sup>300</sup> Vgl. Grädel, „Der Körper als Werkzeug der Erinnerung“, S.12.

<sup>301</sup> Fischer-Lichte, „Verkörperung“, S.380f.

<sup>302</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.169.

<sup>303</sup> Vgl.Kapitel 3.1.2.1. S.64.

<sup>304</sup> Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.169.

<sup>305</sup> Ebd., S.208.

sahen im bewussten Mitwirken des Körpers eine große Chance ihre Rolle besser spielen zu können. Erst im 20. Jahrhundert wurde vermehrt auf die Verbindung von Spieler und Körper und die Frage, welche Wirkung und Auswirkung das körperliche Spiel auf den Spieler hat, geachtet. Diese Überlegungen blieben aber meist auf theoretischer Basis und waren schwer in die Schauspieltechnik zu integrieren.

### Klassische Schauspieltheorie zum Zusammenhang von Körper und Geist

Die bedeutendsten Schauspieltheoretiker/ Künstlertheoretiker widmeten sich in unterschiedlichem Maße dem Phänomen des Körpers und seinem Einfluss auf die Schauspieltheorien. Hier soll nun ein kurzer Überblick über die verschiedenen Ideen von Körper und Geist gegeben werden, wobei keine vollständige Darstellung angestrebt wird, sondern nur eine Auswahl der wichtigsten Strömungen und Meinungen zu dem Thema getroffen werden soll.

Die beiden wichtigsten Vertreter der Identifikations- und Konstruktionsdebatte, Brecht und Stanislawski, sahen beide in der Verkörperung einen wesentlichen Teil ihrer Theorie.

Bertolt Brecht sprach sich sehr für eine Verbindung von Handlung und Empfindung aus, da er einen Zusammenhang von physischer Aktion und Gefühlsregung wahrnahm:

So wie Stimmungen und Gedankenreihen zu Haltungen und Gesten führen, so führen auch Haltungen und Gesten zu Stimmungen und Gedankenreihen.<sup>306</sup>

Brecht verstand den Körper als Verständigungsmittel und als Bindeglied für das Innere. Er entwickelte Meyerholds „mechanisches Außen“ weiter „ zu einer gesellschaftlichen Form und korrigierte zu einer zielgerichteten Parteilichkeit, dem politischen Standpunkt des Darstellers.“ Er betonte im Außen den sozialen Gestus, den „mimischen und gestischen Ausdruck der gesellschaftlichen Beziehungen, in denen die Menschen einer bestimmten Epoche zueinander stehen.“<sup>307</sup> Brechts Theorie des Gestus besteht darin, dass Haltungen und Gesten eine körperliche Aufbewahrungsform von Denkweisen darstellen. Ihre Kritik und Erkenntnis ist mit anderen körperlichen Haltungen verbunden. Brecht, der in seiner Theorie viele Parallelen zu Bourdieus Habitusbegriff aufweist, geht davon aus, dass die

---

<sup>306</sup> Brecht, *Werke*, Bd.21, S.397.

<sup>307</sup> Vgl. Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.108.

Haltungen ein praktisches Reflektieren ermöglichen, im Sinne einer „körperlichen Bezugnahme auf Körperliches“, d.h. eines praktischen Befremdens der eigenen Kultur, die als Habitus im Selbst gegenwärtig ist.<sup>308</sup> Haltung bedeutet bei Brecht also in gewissem Maße Selbstbefremdung um Denkweisen, denen Haltungen zugrunde liegen, zu hinterfragen. Die körperlich-seelische Einfühlung erlaubte er natürlich nur im frühen Probestadium.<sup>309</sup>

Für Stanislawski ist die Zusammenarbeit von Äußerem und Innerem für das Erleben einer Rolle sehr wichtig.

Ich erinnere Sie... daran, daß das körperliche Leben der Rollengestalt auch noch deshalb wichtig ist, weil es mit der Linie des Gefühls unzertrennlich verbunden ist. Wenn der Künstler sich physisch richtig eingelebt hat, muß das Gefühl in geringem oder stärkerem Grade darauf reagieren [...] Die Folgerung ist: daß das körperliche Leben der Rolle wesentlich dazu beiträgt, ihr geistiges (seelisches) Leben herauszubilden. Wie ihnen bekannt ist, spiegelt sich das Leben des Geistes im Leben des Körpers wider, umgekehrt: auch das Leben des Körpers kann sich im Leben des Geistes widerspiegeln.<sup>310</sup>

Stanislawski wurde sich, durch seine Auseinandersetzung mit der Physiologie und Reflexologie, der Wechselwirkung von psychischen und physischen Prozessen immer mehr bewusst. So sollte der Körper in Stanislawskis Theorien eine immer größer werdende Rolle spielen, um die Identifikation mit einer Rolle zu ermöglichen. Der Körper soll durch die Kunst des Tuns und die physische Handlung eine Unterstützung für die Einfühlung sein.<sup>311</sup> Der Schauspieler solle sich nun nicht mehr allein durch Imagination, Erinnerung oder Beobachtung in das Innenleben der Bühnenfigur einfühlen, sondern auch mittels der sogenannten „physischen Handlungen“, da diese leichter zu erschließen seien und emotionale Reaktionen reflexartig nach sich ziehen würden.<sup>312</sup>

Stanislawski entwickelte aus unkomplizierten, leicht verständlichen körperlichen Tätigkeiten und Haltungen eine schöpferische Methode, unterstützt von äußeren Möglichkeiten der Requisiten und des Kostüms. Mit dieser *Methode der physischen Handlungen* erarbeitete sich der Schauspieler die diffizilen Zusammenhänge des physischen und psychischen Lebens seiner Rolle.<sup>313</sup>

Er misst dem Körper große Bedeutung zu.

<sup>308</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.62.

<sup>309</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.224.

<sup>310</sup> Stanislavskij, *Stanislawski-Lesebuch*, S.118.

<sup>311</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.210.

<sup>312</sup> Vgl. ebenda

<sup>313</sup> Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.105.



Die Schauspieler müssen ihre Bewegungen, ihren Willen, ihre Emotionen und Gedanken empfinden, damit ihr Wille sie veranlasst, bestimmte Bewegungen zu machen...und jede sinnlose Bewegung zu vermeiden.<sup>314</sup>

Als einer der wenigen bemerkt er auch, welchen Effekt der Körper auf den Schauspieler selbst hat. Er geht davon aus, dass sich einmal logisch erkannte Bühnenhandlungen so sehr in das Muskelgedächtnis einprägen, dass man ab diesem Zeitpunkt auch abseits der Bühne immer logisch und folgerichtig handelt.

Logik und Folgerichtigkeit gerade in Bezug auf die (Bühnen-)Handlung, sind ihm sehr wichtig. Ebenso entscheidend ist die Verzahnung der Methodik von inneren und äußeren Gestaltungsmitteln. Die Methode des körperlichen Ausdrucks als alleiniges Tun, ohne die Verknüpfung mit einer „inneren Handlung“, lehnt er aber strikt ab.<sup>315</sup> Auch grenzt er sich dadurch von den anderen ab, dass für ihn das Erleben immer wichtiger ist, als das Vorführen oder Handwerken.<sup>316</sup>

Meyerhold empfand das reine, psychologisierende Darstellen auf der Bühne als schlecht und legte seinen Schwerpunkt bezüglich der darstellerischen Arbeit auf das Außen. Er führte den Darsteller durch die Betonung des Artistischen, bis zu einer Mechanik der Bewegungen.<sup>317</sup> Die Gefahren psychologisierenden Gestaltens sollten durch die Fähigkeit, psychische und physische Ausdruckselemente bewusst einsetzen zu können, vermieden werden.<sup>318</sup>

Zitat von Meyerhold:

Die Schauspieler werden nur nervös, wenn man sie zwingt, sich durch besondere Manipulation in Trauer zu versetzen. Wir sagen folgendes: wenn ich Sie die Haltung eines traurigen Menschen einnehmen lasse, dann wird auch ein trauriger Satz dabei herauskommen.<sup>319</sup>

Meyerholds Training durch Biomechanik soll gezielt das Verfügen über den eigenen Körper trainieren, damit die Erfahrung des „Körper-Habens“ stärker ins Bewusstsein des Spielenden dringt. Auch er geht davon aus, dass „sich durch das Hervorbringen eines physischen Zustands“ die entsprechenden Emotionen einstellen.<sup>320</sup> Dadurch behält der Spieler aber auch die Kontrolle über seinen Körper und kann das bewusst einsetzen. Vorbild dabei war ihm das traditionelle japanische Theater.

<sup>314</sup> Stanislawskij, *Stanislawski-Lesebuch*, S.83.

<sup>315</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.164.

<sup>316</sup> Vgl. ebd., S.163.

<sup>317</sup> Vgl. Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.107.

<sup>318</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.219.

<sup>319</sup> Mejerchol'd, *Schriften*, Bd.1, S.275.

<sup>320</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.218.

Von ihm übernimmt er Techniken der Verfremdung, die den artifiziellen Charakter des Spiels immer betonen, die deutlich machen, wie Spiel entsteht, er bezieht sich auf die langen Laufstege des japanischen Theaterraumes, und durch extreme Rhythmisierung der Sprache und Bewegung, rückte Meyerhold die Theateraktion in die Nähe des Tanzes.<sup>321</sup>

Für Strasberg ist die Verknüpfung von innerem und äußerem Ausdruck schon immer ein Problem gewesen. So lässt er zum Beispiel seine Schauspieler Tierübungen machen, weil er davon ausgeht, dass sich während der äußeren Haltung langsam die entsprechenden Gefühlsreaktionen einstellen und auch bleiben, sobald die Übungen nicht mehr gemacht werden.

Diese Prozesse setzen das bewusste Umgehen mit dem Körper („Körper-Haben“), das heißt auch ein Bewusstsein über dessen „Außenseite“, voraus. Gleichzeitig erfordert das Spielen mit der gestalteten (Tier-)Figur auch Selbstvergessenheit („Körper-Sein“), um nicht auf ein mechanisches Vorführen begrenzt zu sein.<sup>322</sup>

In M. Tschechows Theorie geht es hauptsächlich um die Distanzierung von sich selbst. Die Fähigkeit der distanzierten Selbstbeobachtung ist für ihn eine wichtige Eigenschaft des Schauspielers. Er führt den Begriff der „psychologischen Gebärde“ ein, eine Art „Urbild“ der individuellen Alltagsgestik, die nicht physisch ausgeführt wird. Sie stellt eine erste Annäherung an das Verkörpern dar. Die psychologische Gebärde soll nach Cechov in der frühen Probenphase verwendet werden, um sich dann auf ihrer Basis die charakteristischen Äußerungen einer Figur zu erarbeiten.<sup>323</sup>

„In gleicher Weise, wie zur Gestaltung einer Figur eignet sich die psychologische Gebärde auch, um einzelne Momente einer Rolle zu erfahren oder die Grundatmosphäre einer Szene bzw. eines Stückes durch körperliches Ausagieren ihrer Stimmung zu erkunden.“<sup>324</sup>

Auch bei ihm liegt allen Übungen das Prinzip der Verknüpfung äußerer und innerer Prozesse zugrunde.<sup>325</sup>

Seit Anton Artaud und Jerzy Grotowski wird schließlich dem Körper- und Bewegungsaspekt in der schauspielpädagogischen Ausbildung ein höherer Stellenwert in der theatralen Handlung einberaumt.<sup>326</sup> Grotowski, der sich viel auf

<sup>321</sup> Grädel, „Der Körper als Werkzeug der Erinnerung“, S.21.

<sup>322</sup> Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.215.

<sup>323</sup> Vgl. ebd., S.213.

<sup>324</sup> Ebd., S.213.

<sup>325</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.213.

<sup>326</sup> Vgl. Jurke, „Zum künstlerischen Körper- und Bewegungsstudium und zu seiner Problematik in der Schauspielausbildung und an anderen Studiengängen für Darstellende Kunst“, S.75.

Artaud bezieht, legt seinen Schwerpunkt mit dem „Armen Theater“ auf den Körper als „Instrument der Offenbarung“. Grotowski, der kaum Vorstellungen gibt, konzentriert sich ganz auf seine "Körperarchäologie" und den Versuch, die Erinnerungsfähigkeit des Körpers zu reaktivieren.<sup>327</sup> Er verlangt von seinen Schülern hartes Training am Körper und die zeitweilige „Ausschaltung des Kopfes“. Allein über den Körper soll begriffen werden.<sup>328</sup> Die Erfahrung des Spielers, zwischen einem Körper-Haben und Körper-Sein, wird von allen hier diskutierten Kunst- (Schauspiel-)theoretikern als eine Grundbedingung schauspielerischer Gestaltung gesehen.

Obwohl alle Ansätze von demselben psycho-physischen Zusammenwirken ausgehen, gibt es unterschiedliche Akzentuierungen, wenn es um die Erfahrung von Körper-Haben und Körper-Sein geht. Die zwei unterschiedlichen Herangehensweisen im Gestaltungsprozess sind: Die antipsychologische Herangehensweise, vom Äußeren zum Inneren und die psycho-realistische Konzeption, die von einem Inneren zum Äußeren geht. Beide Ansätze bedingen einander und können aufgrund des engen psychophysischen Zusammenhangs nie einzeln verwendet werden.<sup>329</sup>

### 3.2.3. Der Körper als Diener des Spielers

#### 3.2.3.1. Lernen über den Körper

Nachdem die Verbindung von Körper und Geist derart in den Mittelpunkt geriet, wurden mehr und mehr Theorien entwickelt, die ein Lernen über den Körper postulieren. Neben dem Verstand sollte gleichermaßen der Körper in das Lernen einbezogen werden, ja sogar den Ausgangspunkt für das Lernen darstellen. Nach Pierre Bourdieus These sollte jegliche Bildungsarbeit gleichermaßen auf körperlicher und geistiger Ebene stattfinden. So geht jede Veränderung bereits erworbener Muster des Wahrnehmens und Denkens nach Bourdieu mit einer „selektiven und dauerhaften Umwandlung des Körpers“<sup>330</sup> einher.

Das Bildungsgeschehen im Alltag, ebenso wie in Klassenzimmern oder Seminarräumen zeigt demnach stets auch Züge eines physischen

<sup>327</sup> Vgl. Grädel, „Der Körper als Werkzeug der Erinnerung“, S.27.

<sup>328</sup> Vgl. Jenisch, *Der Darsteller und das Darstellen*, S.109.

<sup>329</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.223.

<sup>330</sup> Alkemeyer, „Die Körperlichkeit der Bildung“, S.51.

Trainingsprozesses, in dem milieu-,geschlechts -,oder  
ausbildungsspezifischer Habitus geformt werden.<sup>331</sup>

Eine neue Flut von Theoretikern des 20. Jahrhunderts setzte sich mehr und mehr mit dem Körper in Bezug auf Theater auseinander. Hier seien die zwei großen Theoretiker Elaine Scarry und Pierre Bourdieu genannt. Beide gingen von einer Art „Körpergedächtnis“ aus:

Pierre Bourdieu weist auf die Gelehrigkeit des Körpers hin. Er wendet sich von Emile Durheims anpassungsmechanistischer Meinung ab und geht davon aus, dass der Körper an Bildungsprozessen (wie Herrschaftsmechanismen)teil hat und spricht deshalb von einer Inkorporierung, sprich Einverleibung, anstatt einer Verinnerlichung (zb. Von Herrschaftsgefügen, Normen, Regeln, Zwängen). Nach seiner Meinung werden viele soziale Strukturen von Körper zu Körper gelernt, Haltungen und Gesten einfach übernommen. Dieses Lernen fällt besonders bei Kindern auf.<sup>332</sup>

Elaine Scarry, bekannt durch ihr Buch *Der Körper im Schmerz*, bescheinigt dem Körper auch eine große Tragweite. Einmal im Körper abgespeicherte Erfahrungen können noch mehr als das Bewusstsein über eine außergewöhnliche Beharrungskraft verfügen:

Der Körper besitzt ein phänomenales Gedächtnis. Es ist unmöglich jemanden zu zwingen, die einmal erworbene Fähigkeit des Radfahrens zu vergessen, die Erinnerung an eine Melodie aus den Fingerspitzen zu tilgen“ oder „ die politische Identität des Körpers zu verändern.“<sup>333</sup>

Wichtig ist dabei auch die Richtung der Beeinflussung von Geist und Körper.

Körperliche und geistige Formatierungen hängen danach eng zusammen; Haltungen und Weltansichten bedingen einander; Körper und Geist werden nicht als diskrete Einheiten betrachtet, sondern in ihren Wechselwirkungen.<sup>334</sup>

Der Körper ist nicht nur am Lernen beteiligt, sondern sogar Ort des Lernens, geht es nach der Theorie des Lernens durch Nachahmung. Bernd zufolge passiert echtes Lernen durch Erfahrung von verkörpernder Auseinandersetzung mit fremden Lebensentwürfen.<sup>335</sup> Das schulische Lernen, dass meist einen rein diskursiv-

<sup>331</sup> Alkemeyer, „Die Körperlichkeit der Bildung“, S.51.

<sup>332</sup> Vgl. Alkemeyer, „Die Körperlichkeit der Bildung“, S.50.

<sup>333</sup> Scarry, *Der Körper im Schmerz*, S.165.

<sup>334</sup> Alkemeyer, „Die Körperlichkeit der Bildung“, S.51.

<sup>335</sup> Vgl. Bernd, *Bewegung und Theater*, S.109.

analytischen Zugriff auf die Welt erlaubt, stellt eine viel zu einseitige Betrachtung von Welt dar:

Mimetische Subjektanteile werden dabei weitgehend zurückgedrängt, anstatt sie fruchtbar zu machen für Annäherungen, die die subjektive Erfahrung als Basis und Bezugspunkt des Lernens einbeziehen.<sup>336</sup>

Doch dieses Vermögen durch Verkörperung zu lernen, ist nicht auf Künstler beschränkt, sondern ist als menschliche Mitgift in einem jeden verankert. Schon Entwicklungspsychologe Jean Piaget spricht von einem Lernen durch Nachahmung, als „eine grundlegende menschliche Fähigkeit der Bearbeitung von Welterfahrung“.<sup>337</sup> Das Lernen durch mimetisches Erkennen ist ein sehr eingreifendes, aktives Handeln, bei dem es nicht um bloße Rezeption und Aufnahme von Sinnesreizen oder Daten geht. Mimetisches Erkennen verändert die Wirklichkeit, mit der es interagiert. Auf diesen Prozess, sich Fremdes durch Verkörperung eigen zu machen, ist der Erkenntnisprozess aufgebaut.<sup>338</sup> Gerade hier soll die Kunst ansetzen und dem Lernen durch Einbildung und Verkörperung Raum geben, wobei Bernd nicht sagen kann, inwiefern daraus Impulse zur tatsächlichen Veränderung im alltäglichen Leben entstehen.<sup>339</sup>

Bestätigung in ihrer Theorie erhält Bernd und ihre Vorgänger von dem Neurowissenschaftler Joachim Bauer. Die Entdeckung der Spiegelneuronen in der Neurobiologie eröffnet ganz neue Perspektiven in der Diskussion über Wirkung und Nachhaltigkeit von körperlicher Aktivität im Allgemeinen und der Körperarbeit beim Rollenspiel im Speziellen. Spiegelneuronen sind Nervenzellen, die sich in unserem Gehirn befinden und während der reinen Betrachtung eines Vorganges die gleichen Reize im Gehirn auslöst, wie wenn wir selber aktiv wären.<sup>340</sup> Wie der Name schon sagt, spiegeln diese Neuronen die beobachtete Tätigkeit in unserm Nervensystem und sie wird gleichermaßen in unserem Gehirn simuliert oder nachgespielt, als würden wir die Handlung selber durchführen.<sup>341</sup> Allein das Betrachten einer Handlung, löst diese Impulse aus. So können Handlungen anderer verarbeitet werden und die Konsequenzen der eigenen Handlungen gespiegelt werden. Dabei kommt es auch darauf an, ob diese Handlungen vertraut sind oder nicht:

<sup>336</sup> Bernd, *Bewegung und Theater*, S.108.

<sup>337</sup> Vgl. Bernd, *Bewegung und Theater*, S.78.

<sup>338</sup> Vgl. ebd., S.83.

<sup>339</sup> Vgl. ebd., S.90.

<sup>340</sup> Vgl. Lutz, „Was wirkt?- Was heilt?“, S.58.

<sup>341</sup> Vgl. Bauer, *Warum ich fühle was du fühlst*, S.26.

Eine Handlung, die wir zum ersten Mal wahrnehmen oder miterleben, sei es etwas Liebevolleres oder etwas Fürchterliches, hinterlässt in uns besonders intensive *Vorstellungen von ihr*. Was Eingang in das Repertoire unserer potenziellen Handlungsprogramme gefunden hat, steht zur Verfügung, *muss* aber nicht zur Anwendung kommen.<sup>342</sup>

Dies erklärt zum Beispiel das Phänomen, dass die Menschen zu gähnen anfangen, sobald sie einen anderen gähnen sehen, oder dass Menschen „zusammenzucken“, wenn sie bei jemand anderem beobachten, wie ihm etwas auf den Kopf fällt.

Diese Spiegelneuronen, die unsere Handlungen und Empfindungen steuern, sitzen direkt neben den Nervenzellen, die unsere Muskelbewegungen steuern.

Die Bewegungsneuronen folgen den Anweisungen der Handlungsneuronen. Wie entdeckt wurde, sind diese handlungssteuernden Neuronen nicht nur aktiv, wenn man eine Handlung ausführt, sondern eben wenn man eine Handlung nur sieht. Die Handlungsneuronen machen dabei keinen Unterschied und speichern alles im Gehirn ab. Diese Spiegelresonanz ist allein für intuitives Verstehen verantwortlich und Fachleute nennen die Fähigkeit, vertrauensbildende Gewissheiten über die Absichten und Gefühle anderer Menschen durch Spiegelresonanzen zu erlangen, „Theory of Mind“.<sup>343</sup>

Diese Spiegelneuronen sind elementar für unser Zusammenleben, weil sie Einfühlungsvermögen und ein spontanes Verstehen ermöglichen. Therapie und Heilung wären ohne Spiegelneuronen nicht möglich, als auch das Inkontakttreten mit anderen. Aber nicht nur im Erwachsenenalter, sondern besonders im Kindesalter sind diese Nervenzellen von Bedeutung. Babys werden mit einer Grundausstattung an Spiegelneuronen geboren, um mit ihrer Umwelt in Beziehung treten zu können und durch das schon erwähnte Imitationsverhalten eigene Fähigkeiten zu entwickeln. Diese Tatsache unterstreicht die Wichtigkeit des Spiels. Babys erfahren durch Spiel verschiedene Handlungsmöglichkeiten, die alle abgespeichert werden. So entsteht nach und nach ein Set von Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten, die zuerst passiv erlebt und dann imitierend eingeübt werden. Diese Handlungssequenzen können aber nur dann gespiegelt und abgespeichert werden, wenn sie von lebenden Bezugspersonen kommen!<sup>344</sup>

Die Lernerfahrung die durch den Körper hin zum Geist funktioniert, wird auch in anderen Bereichen, besonders bei psychotherapeutischen Verfahren genutzt.

---

<sup>342</sup> Bauer, *Warum ich fühle was du fühlst*, S.37.

<sup>343</sup> Vgl. Lutz, „Was wirkt?- Was heilt?“, S.59.

<sup>344</sup> Vgl. ebd., S.60f.

In den letzten Jahrzehnten kam es regelrecht zu einem Boom im Therapiebereich. Unzählige, sich sehr ähnliche Therapieformen, wie Tanz-, Atem- und Bewegungstherapien, entwickelten sich. Therapieformen,

denen es darum geht, im direkten Zugang über den Leib traumatische Erfahrungen zu aktivieren, durchzuarbeiten und auf diese Weise die „Charakterpanzerung“ abzubauen.<sup>345</sup>

Die Theorie dahinter ist klar. Der Mensch muss immer in Bezug auf seinen jeweiligen Leib betrachtet werden.

Weiterhin herrscht Übereinstimmung darin, daß Störungen im Erleben und Verhalten des Menschen niemals „nur psychische“ Ursachen haben, denn Traumatisierungen werden körperlich erlebt und in diesen Leib eingespeichert.<sup>346</sup>

So geht es zum Beispiel in der konzentrativen Bewegungstherapie darum, Körpergefühle wahrzunehmen.

Die KBT ist ein wirksames Verfahren, bei dem Aufmerksamkeit und Wahrnehmung darauf gerichtet werden, im Körper gespeicherte Erlebnisse und Gefühle aufzuspüren.<sup>347</sup>

Der Therapeut erkennt von Außen, was der Körper ausdrückt, der Klient soll von Innen her spüren lernen, was ihm der Körper sagt. Die Therapie beginnt dann damit, dass bedeutsame Körperhaltungen, Bewegungen oder Gesten eingeübt werden und dadurch gewisse Emotionen hervorgerufen werden.<sup>348</sup>

### 3.2.3.2. Lernen durch verkörperndes Spiel

Im Hinblick auf die Einheit von Körper und Geist stellt sich die Frage, welche Bedeutungen oder welche Auswirkungen dies auf das theatrale Lernen hat. Wie im vorherigen Kapitel besprochen, findet ein Lernen durch den Körper statt. Lassen sich nun diese Theorien auf den Akt der Verkörperung übertragen? Hat das verkörpernde Spiel eine Kraft, eine Auswirkung auf den Spieler, oder ist das nur

<sup>345</sup> Petzold, *Die neuen Körpertherapien*, S.7.

<sup>346</sup> Petzold, *Die neuen Körpertherapien*, S10.

<sup>347</sup> Bauer, *Warum ich fühle was du fühlst*, S.140.

<sup>348</sup> Vgl. ebd.

äußerer Schein ohne innere Bedeutung? Zieht das Theaterspiel seine Wirkung unter anderem aus dem Akt der Verkörperung?

Ulrike Hentschel zufolge ist diese Frage eindeutig zu beantworten. Der größte Unterschied zu allen anderen nicht-performativen Kunstgattungen ist die Tatsache der Verkörperung, die Präsenz des Körpers. Nur am Theater wird der Körper als theatralisches Zeichen eingesetzt.<sup>349</sup> Diese theatrale Leiblichkeit, die durch eine Doppelung gekennzeichnet ist, ist nicht nur das besondere Merkmal des Theaters, sondern nach Zirfas und Klepacki seine besondere Chance für einen ästhetischen Prozess.

Nicht nur für die Anderen, die Mitspieler und die Zuschauer, nein, auch für sich selbst existiert der Schauspieler in gedoppelter Art und Weise und zwar sowohl mit seinen Bewegungen, als auch mit seinen Wahrnehmungen. In diesem Spannungsfeld scheint die theatrale Leiblichkeit verhaftet zu sein. Wahrscheinlich setzt genau an diesem Punkt auch das subjektive Bildungspotenzial des Theaterspiels an.<sup>350</sup>

So wie schon vorher erwähnt, ist die Leiblichkeit, die körperliche Präsenz immer vorherrschend.

Der Schauspieler tut nicht nur mit seinem Körper etwas, er erfährt es immer auch an seinem eigenen Leib. Das theatrale Prinzip des In- Erscheinung-Tretens ist kein bloßer Aspekt der Körper-Maschinerie des Schauspielers.<sup>351</sup>

Knitsch drückt die Körper-Geist-Beziehung am Theater noch um einiges radikaler aus. Im Theater geschehe die Umkehrung des Alltags,- also von einer äußeren Haltung zu einer inneren Haltung, während im Alltag eine innere, gefühlte Haltung immer eine äußere Haltung hervorbringe.<sup>352</sup> Dieses „Außen nach Innen“ ist notwendig um eine Einfühlung zu ermöglichen, so wie schon Joachim Bauer erwähnte.<sup>353</sup> Das körperliche Agieren hat also positive Wirkung auf den Spieler. Das Phänomen der Spiegelneuronen bestätigt Knitschs Aussage, bzw. erklärt die Vorgänge, die im Kopf geschehen wenn, es zur Verkörperung von Handlung kommt. Ingrid Lutz hat sehr gut zusammengefasst, welche theaterpädagogische Relevanz die Erkenntnisse der Neurowissenschaften haben. Wie schon erwähnt, werden durch die Spiegelneuronen Handlungssequenzen gespiegelt und abgespeichert und so neue Dinge gelernt. Doch die Notwendigkeit neue Handlungsmuster und

<sup>349</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.145.

<sup>350</sup> Klepacki/ Zirfas, „Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen“, S.69.

<sup>351</sup> Ebd.

<sup>352</sup> Vgl. Knitsch, *Theater der Stille*, S.32.

<sup>353</sup> Siehe Kapitel 3.2.3.1.



Perspektiven zu erlernen endet nicht in der Kindheit. Daher bietet das Theater ein exzellentes Forum, um Erwachsenen die Chance zu bieten neue Perspektiven und Handlungsmuster einzustudieren.<sup>354</sup> Dies allein macht die Wirkung der Verkörperung nicht aus. Entscheidend ist, wie man zwischen den eigenen und fremden Rollen und Handlungsmustern unterscheiden kann und wie fremde Muster zu eigenen werden. Noch nicht geklärt ist die Frage, wie der Mensch zwischen eigenen und fremden Mustern unterscheidet, also die aktiven und passiven Handlungen differenziert und wie er weiß, was eine nachgeahmte Handlung ist und was nicht. Fest steht, dass der Mensch die Vorstellung von sich und die Bilder, die diese Vorstellung von anderen entwirft, in unterschiedlichen Gehirnhemisphären abspeichert. In der linken Gehirnhälfte werden die Bilder und Vorstellungen vom eigenen Selbst abgespeichert, in der rechten Gehirnhälfte werden die Bilder und Repräsentationen von anderen Menschen abgespeichert. Dort ist auch der eigene Körper repräsentiert. Sobald dieser aber aktiv wird und selbst handelt, wird die linke Gehirnhälfte aktiv.<sup>355</sup> Hierbei kommt nun die Wirkung des Spiels ins „Spiel“:

Beim Handeln im **Spiel** ist es so möglich, mithilfe der großen Auswahl an gespeicherten Rollen der rechten Hemisphäre, neue Handlungsmöglichkeiten in die linke Hemisphäre des „Selbst“ zu überführen und so die Identität zu erweitern.

Neurobiologisch ist die gezielte Imitation, also das angeleitete Nachmachen von emotional bedeutsamen mimischen und körperlichen Ausdrucksformen hochwirksam auf die Aktivierung der Spiegelneurone beider Hemisphären.<sup>356</sup>

So gesehen hat das Theaterspielen auf den Menschen große Wirkung und ist dieses Prinzip besonders für dramatherapeutische Ansätze von Relevanz. Ingrid Lutz spricht aus ihrer praktischen Erfahrung bzgl. der Relevanz der Spiegelneuronen für ihre Theaterarbeit:

Fazit: wenn die wahrnehmbaren Teile eines Vorgangs eindeutig genug sind, kommt es im Kopf des Betrachters- ungeachtet des Fehlens einer Sequenz- zur spiegelnden Aktivierung von Nervenzellen[...].D.h. Abläufe in der Geschichte, im Leben eines Menschen können, auch wenn bestimmte Abschnitte nicht sichtbar bzw. verborgen sind, durch die Spiegelneuronen einer miterlebenden oder mitfühlenden Person komplementär ergänzt und damit intuitiv verstanden werden.<sup>357</sup>

---

<sup>354</sup> Vgl. Lutz, „Was wirkt?- Was heilt?“, S.61.

<sup>355</sup> Vgl. Lutz, „Was wirkt?- Was heilt?“, S.62.

<sup>356</sup> Ebd.

<sup>357</sup> Ebd., S.65.

Durch das Spiel kann es also zu einer Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires kommen. Ausgehend vom Körper kommt es zu einer Erweiterung im Geist. Die Kraft der Verkörperung wird auch in anderen Sparten genutzt, wobei es sich meistens um eine Lernerfahrung vom Körper zum Geist handelt.

Als Beispiel kann dabei das Bibliodrama genannt werden, dass die Macht der Verkörperung ganz bewusst für sich nutzt. Das Bibliodrama kann als ein offener, kreativer Zugang zu biblischen Texten verstanden werden, wo durch die Methode des Rollenspiels, also auch der Verkörperung von biblischen Figuren, Glaube lebendig gemacht werden soll.<sup>358</sup> Dabei soll es durch die Verkörperung zu einer Konfrontation mit eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen kommen, was den Glaubensprozess fördern soll.

Die Spielenden schärfen zunächst durch Körperarbeit ihre Wahrnehmung für sich selbst im Medium des eigenen Leibs, für die Geschichte und für die Themen des Textes. Dann treten sie in verschiedenen – aus dem eigenen Rollen-/ Körper-/Selbst-/Kollektivbewusstsein erwachsenden– szenischen Improvisationen in die Darstellung und Verkörperung des Textes ein.<sup>359</sup>

Neben anderen Aspekten des Bibliodramas wird davon ausgegangen dass es u.a. durch die Verkörperung zu einer religiösen Erfahrung kommt.

Auch das von Brecht konzipierte Lehrstück arbeitet mit den durch Haltungen entstandenen Aspekten.

Indem die Spieler gezwungen werden, im Spiel der Lehrstücktexte, as(s)oziale Haltungen einzunehmen, können sie eigene "as(s)oziale Triebe" aktualisieren, sich bewusst machen und so bearbeiten, dass sie nicht hinter ihrem Rücken Wirkungen haben, die sie nicht haben wollen.<sup>360</sup>

Über die Lehrstückarbeit soll es zur Realisierung von Handlungsmustern kommen. Durch die Verkörperung kommt es zur klareren Sicht auf im Alltag oft verschleiertes Verhalten, dass dann in der Gruppe bearbeitet wird.<sup>361</sup>

Im Folgenden möchte ich zwei Aspekte der Verkörperung herausgreifen und auf deren Relevanz hin überprüfen: Der Aspekt der Bewegung, wie auch der Aspekt des Stillstandes prägen die Kraft der Verkörperung und stellen damit einen wesentlichen Bestandteil der theatralen Arbeit, wie auch der Bildungsprozesse durch theatrale Arbeit, dar.

---

<sup>358</sup> Vgl. Pasquey, *Bibliodrama*.

<sup>359</sup> Friedlich, "Bibliodrama", S.46.

<sup>360</sup> Michaelis, *Assoziales Theater und Friedenserziehung in der LehrerInnenbildung*, S.190.

<sup>361</sup> Vgl. ebd., S.191.

### Der theatrale Moment der Bewegung

Eva Weißmann, die in ihrem Buch *TanzTheaterTherapie* für die stärkere Verbindung der drei genannten Bereiche eintritt, sieht als gelernte Tänzerin einen großen Vorteil in der Bewegung (nicht nur in der tänzerischen Bewegung), die auch gern in der Therapie verwendet wird.

Ich möchte davon überzeugen, wie wichtig Bewegung ist, daß sie in jeder Therapieform möglich ist und an irgendeiner Stelle nötig wird. Jede Therapeutin kann diese anwenden, wenn sie Bewegungswahrnehmung mit dem eigenen Körper gelernt hat.[...] Sie (Bewegung V.U.) ermöglicht eine enorme Vielfalt von Erlebnissen: von den Entdeckungen der Hände durch das Baby, über Fingerspiele, Sport, über ein Mimen- und Augenbrauen-„Theater“ auf dem Gesicht, bis zum Erleben unserer bewegten uns umgebenden Natur.<sup>362</sup>

Sie fasst dabei ihr Verständnis von Bewegung sehr weit und sieht schon eine kleine mimische Veränderung im Gesicht als Bewegung an, wobei sie stark für die kleinen, sanften Bewegungen im Theater plädiert:

Nach zwanzig Jahren „heftigen“ Körpereinsatz [...] halte ich nun ein subtiles variantenreiches Arbeiten mit wenigen Bewegungen, kleinsten Regungen und Symptomen und mit minimalen Signalen für nötig: Feinabstimmung zu Gesten, Mimik und winzigen Haltungsänderungen. Ja sogar können ein pures bescheidenes Einfühlen in Körper- und Bewegungsphänomene und das differenzierte Sprechen darüber, mehr helfen als große Aktionen oder gar Durchbrüche. Die Allmacht der Katharsis oder die Macht der Körper-Seelen Integration oder die Wucht des starke Erlebnisses müssen relativiert werden.<sup>363</sup>

Für Weißmann ist Bewegung deshalb so zentral, da sich jeder Mensch bewegt und das Wichtigste meist früher und spontaner in Bewegung, als in Worten ausgedrückt wird. Gerade da sieht sie die Kraft der Bewegung und hier muß angesetzt werden, sei es als Therapeut, Tänzer oder Theatermacher. Jeder benutzt einen reichen Fundus an Ausdruckweisen, deren Wahrnehmung bereits Körperarbeit darstellt und mit deren Erleben und deren Wahrnehmung es schon so einem neuen „Lebensbewußtsein“ kommen kann.<sup>364</sup>

Wichtig beim Lernen durch Bewegung ist die Wiederholung und Intensität einer Bewegung, ob nun eine Rolle gespielt wird, oder nicht. Gerade am Sport zeigt sich nach Thomas Alkemeyer das Potenzial, das in der Bewegung steckt.

<sup>362</sup> Weißmann, *Tanz- Theater- Therapie*, S.28f.

<sup>363</sup> Ebd., S.39.

<sup>364</sup> Vgl.ebd., S.45.

Sportliches Training ist eine Art natürliches Laboratorium zur Erforschung jener Prozesse, in denen über das systematische Üben und Einschleifen von Haltungen, Bewegungsfolgen und Geschicklichkeiten zugleich spezifische Muster des Wahrnehmens, Empfindens und Denkens, ein adäquates Praxiswissen und Selbstregulationsfähigkeiten ausgebildet werden. [...] So wird am Sport besonders deutlich sichtbar, dass die Fähigkeit, sich angemessen und geschickt in der sozialen Welt zu bewegen, keineswegs nur über theoretische Beschäftigung erlernt wird, sondern wesentlich in der Praxis selbst, unter weitgehendem Verzicht auf theoretische Reflexion: durch Berühren, Nach- und Mitmachen, Ausprobieren, usw.<sup>365</sup>

Besonders die Intensität eines körperlichen Vorganges führt zu einer Wahrnehmungsveränderung.<sup>366</sup> Michaelis erkennt die Wichtigkeit von intensiver, eingeübter Bewegung:

Erst wenn die Gesten und Haltungen wiederholbar geworden sind, wenn der Zusammenhang einer bestimmten Reaktion mit einem bestimmten körperlichen Verhalten im Raum erkannt, durch mehrere Spieler kontrolliert und körperlich empfunden ist, erst dann verfügen wir über die Erkenntnis, können sie wirklich in unseren Alltag transportieren.<sup>367</sup>

Dies bestätigt auch Alkemeyer, der besonders beim Sport eine Verbindung von Seele und Körper wahrnimmt. Je öfter etwas geübt wird, auf systematische Weise kommt es zur Übernahme von Haltungen, Bewegungsfolgen und Geschicklichkeiten, die auch soziale Muster des Wahrnehmens, Empfindens und Denkens beeinflussen, so der Grundtenor der Sportwissenschaft.<sup>368</sup> Lernen funktioniert über Bewegung, über das körperliche Agieren, aber auch über die Beobachtung eines Agierenden. Dazu Bauer:

So bleibt doch die Frage, ob die Beobachtung einer Handlung, insbesondere die häufige Beobachtung, die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass der Beobachter sie selbst ausführen wird. Wissenschaftliche Untersuchungen lassen dies als wahrscheinlich erscheinen. So konnte in Experimenten mit unterschiedlichen Methoden übereinstimmend gezeigt werden, dass die neurobiologische Handlungsschwelle sinkt, wenn Testpersonen eine Aktion beobachten, die sie mit der Hand zugleich selbst ausführen sollen.<sup>369</sup>

### Der theatrale Moment des Stillstands

In dem Werk *Theatrales Lernen als philosophische Praxis* haben Wiese, Günther und Bernd Ruping sechs Erfahrungs- und Handlungsfelder des theatralen Unterrichts genannt, die als Kernbegriffe im theatralen Lernprozess gesehen

<sup>365</sup> Alkemeyer, "Die Körperlichkeit der Bildung", S.52.

<sup>366</sup> Vgl. Hentschel, "Bildungsprozesse durch Theaterspielen", S.85.

<sup>367</sup> Michaelis, *Assoziales Theater und Friedenserziehung in der LehrerInnenbildung*, S.232.

<sup>368</sup> Vgl. Alkemeyer, "Die Körperlichkeit der Bildung2", S.52.

<sup>369</sup> Bauer, *Warum ich fühle was du fühlst*, S.38-39.

werden können. Experiment, Stillstand, Aleatorik, Mimesis, kommunikatives Vakuum und Gegenwartsidentität. (Obwohl man nicht fälschlicherweise davon ausgehen darf, dass diese Merkmale theatraler Arbeit als eine Art Rezept aufzufassen sind.) Bezeichnend dabei ist, dass nicht auf die Bewegung beim Akt der Verkörperung, sondern eben auf das Merkmal des Stillstands hingewiesen wird.<sup>370</sup>

Stillstand, methodisch oft umgesetzt in Freeze, Slow-motion oder Standbildverfahren, hilft dem Darsteller, den gegenwärtigen Augenblick wahrzunehmen. Ruping, Wiese, Günther sehen in der Konzentration der Teilnehmer auf ihr augenblickliches Befinden schon den ersten Schritt eines Lernprozesses.<sup>371</sup>

Sein Flüchtliges, Vergängliches wird dem Fluss des Geschehens entrissen und intensiver Betrachtung überantwortet. Die evolutive Dynamik der Lebensvorgänge wird durch dieses Innehalten unterbrochen. Diese **ekstatische Auflösung** ist ein Zustand oder Wahrnehmungsmodus, in dem die Alltagstheatralität verfremdet wahrgenommen, aber noch nicht reflektiert wird. Die „Ent-Fremdung“ wird sichtbar, weil ich mir selber „schuldlos“ begegne. Im erlebten Moment verwischen die Grenzen von Individuum und Umwelt. Der ‚nur‘ Wahrnehmende **ent-subjektiviert**, *entgrenzt* sich durch diesen Prozess.<sup>372</sup>

Der Moment des Stillstandes ist sehr wichtig im Bereich der Wahrnehmungschulung. So Wiese:

Die Unterbrechung des Geschehens erzeugt Gesten, in denen Erinnerung eingefroren ist, und die dadurch einen Blick auf das gegenwärtig Mögliche freisetzen- nicht in Form eines Projektes, sondern als lebendiger Vollzug dessen, was in dem Augenblick des Heraustretens aus der evolutiven Fortschrittdynamik der Fall ist[...].<sup>373</sup>

Das still gestellte Geschehen wird verglichen mit dem Staunen vor dem „Dass“.<sup>374</sup>

Diese sehr beliebte Methode in der theaterpädagogischen Arbeit fordert in der heutigen Zeit sehr viel von den Spielern:

Die evolutive Dynamik der Lebensvorgänge lässt die Gedanken immer ein Stück vorausseilen, unsere Aufmerksamkeit ist notwendig zerstreut- ein kontemplatives Innehalten würde dazu führen, dass sich andere an uns stoßen, wir würden ihnen im Wege stehen.[...]Wer von seinen Schülern

<sup>370</sup> Vgl. Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S.71.

<sup>371</sup> Vgl. Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S. 95.

<sup>372</sup> Ebd., S. 72.

<sup>373</sup> Wiese, Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung, S. 290.

<sup>374</sup> Vgl. Wiese, „Stillstand“, S.299.

Achtsamkeit und Versenkung in die eigene Haltung und Befindlichkeit verlangt, verlangt Unzeitgemäßes.<sup>375</sup>

Die Autoren führen als Gewinn an, dass durch Stillstand einerseits die restriktiven Fesselungen des Körpers, ihrer Verkrampfungen und Spannungen wahrgenommen werden können und andererseits die Fähigkeit sich beeindrucken lassen zu können wieder zunimmt.<sup>376</sup> Felix Zulechner, der die Methode des Standbildverfahrens mit Schülern erprobt hat, spricht von den Wirkungsweisen des Stillstands:

Es kann einerseits eingesetzt werden, um entscheidende Textpassagen plastisch werden zu lassen; andererseits dient es der Selbsterfahrung der Ausdruckskraft des Körpers: Die Haltung, die Proportionen, die Eigenarten des Bewegens sind nicht nur für den Augenblick gültig, sondern für den betreffenden Menschen charakteristisch. Die Lebenserfahrungen im weitesten Sinne haben ihre Entsprechung im Körper gefunden, der Körper drückt sie- vielfach unbewußt- aus, wobei sich auch Widersprüchliches manifestieren kann. In der Arbeit mit »gestischen Standbildern« können die im Körper gespeicherten Erfahrungen aktiviert und den Schülerinnen zur Verfügung gestellt werden, so dass sie darstellungs- und allmählich auch spielmächtig werden. In diesem Prozess verbinden sich Kopf und Bauch: Literatur wird erlebt und begriffen.<sup>377</sup>

Gleichzeitig sieht Augusto Boal bei der Methode des Standbilds die Möglichkeit, Gedanken sichtbar zu machen, wo die Sprache längst versagt.

In der gesprochenen Sprache ist jedes Wort mit einer allgemeinen Denotation und gleichzeitig mit einer individuellen Konnotation besetzt. Auch wer an eine radikale Veränderung denkt, hat doch gleichzeitig seine persönliche Vorstellung( Konnotation) von ihr. Das Statuentheater macht genau diese persönliche Vorstellung für die anderen sichtbar und begreifbar.<sup>378</sup>

Der Wert des Stillstands bildet sich also auch daraus, dass keine Abhängigkeit von der Sprache besteht, um sich auszudrücken. Besonders wertvoll also einerseits für Menschen, die mit der Sprache überfordert sind und andererseits für Gruppen, um für Begriffe und Meinungen einen gemeinsamen Nenner zu finden.

Den Wert des Stillstandes hat schon Brecht erkannt und für seine Arbeit genützt.

So soll es im epischen Theater zu Unterbrechungen kommen und durch die Reflexion der eingefrorenen Haltungen und Gesten eine „ Verknüpfung der

<sup>375</sup> Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S. 96.

<sup>376</sup> Ebd.

<sup>377</sup> Zulechner, „Körper lesen!“, S.164f.

<sup>378</sup> Boal, *Theater der Unterdrückten*, S.55.

individuellen Motive mit den sozialen Interessen der geschichtlichen Vorgänge“ hervorgerufen werden. Wiese dazu:

Das Verfahren der Stillstellung des Geschehens ist somit der Ausgangspunkt der ThP (Theaterpädagogik V.U.) zur Gewinnung von spielerischen Haltungen, in denen sich die Spieler unwillkürlich ertappen, um die künstlichen Auratisierungen des Text- und Regietheaters zu umgehen.<sup>379</sup>

So wird der Stillstand nicht nur als Methode wahrgenommen um eigene Spannungen, Verkrampfungen und Fesselungen des Körpers zu erkennen<sup>380</sup>, sondern auch als Methode, um verdichtete, soziale Haltungen und Gesten und ihre Beziehungsstrukturen wahrnehmen zu können.<sup>381</sup> Bekannteste Methode ist das von Augusto Boal entwickelte Verfahren der Standbilder, um gesellschaftliche Haltungen wahrzunehmen, die in der Theaterpädagogik häufig verwendet wird um eigene individuell- persönliche Verhaltensweisen aufzudecken.<sup>382</sup>

Wiese, Günther und Ruping halten das Stillstehen, im Gegensatz zu anderen Meinungen, für das Gegenteil von Reflexion: „Das Gegenteil dieses entzeitlichten Staunens wäre die Reflexion, die Deutung und kritische Betrachtung des Erlebten.“<sup>383</sup>

### 3.2.3. Wirkung

Obwohl die Wirkung der Körperlichkeit in Bezug auf Verkörperung, sowie durch den Wechsel von Bewegung und Stillstand auf den Spieler, in den vorigen Kapiteln schon beschrieben wurde, sollen hier noch einmal die Wirkungsmöglichkeiten aufgelistet werden.

- Verinnerlichung von Handlungsabläufen

Sieht man sich das Bildungssystem an, den Mainstream der Bildungsforschung wird klar, dass dem Funktionspaar „Lernen und Bewegung“ keine große Bedeutung zugemessen wird. Alkemeyer plädiert in seinem Aufsatz dafür den Körper beim Lernen nicht außer acht zu lassen:

---

<sup>379</sup> Wiese, „Stillstand“, S.300.

<sup>380</sup> Vgl. Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S. 96.

<sup>381</sup> Vgl. Günther, „Statuentheater“, S.296.

<sup>382</sup> ebenda

<sup>383</sup> Wiese/Günther/Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, S. 98.

Lernen und Denken kommen in Gang, wenn Umgebung und Akteure in praktische Wechselbeziehungen eintreten, wenn sie sich gegenseitig abfragen und herausfordern, wenn also der Habitus des Akteurs die Stimuli, Angebote und Appelle des Habitats zu ‚erkennen‘ vermag und Resonanzen zwischen der inkorporierten subjektiven Geschichte und der in der Umgebung objektivierten Geschichte entstehen, so wie ein Skateboard nur dann für Kunststücke taugt, wenn es auf einen Fahrer trifft, der dessen Potentiale zu nutzen weiß.<sup>384</sup>

„Begreifen“ und „Verstehen“, zwei Begriffe, die für Alkemeyer eng beieinander liegen sollten. Dies wird aber in einem auf Sprache, Schriftlichkeit und kognitive Fähigkeiten reduzierten Bildungssystem gerne vernachlässigt.

Wo bei Bauer allein das Zuschauen genug ist, um Handlungsabläufe abzuspeichern, plädieren Hentschel, Michaelis und Alkemeyer für eine gewisse Intensität und Wiederholung der Bewegung.<sup>385</sup>

- Wahrnehmung und Bewusstwerdung

Schon Alexander Kluge hat das Theater als ein „Werkzeug der Wahrnehmung“ erkannt. Das Theater kompensiert außerdem die Beschränktheit des Augenfälligen.<sup>386</sup> Genauer betrachtet, ist die körperliche Ebene dafür verantwortlich, dass es auf dem Theater, sei es in der Auseinandersetzung mit einer Rolle oder sonstigen spielerischen Auseinandersetzungen, zu einer differenzierten Wahrnehmung kommt. Mittel dafür kann neben der körperlichen Anstrengung, oder der Mühe des Sprechens, die völlige Konzentration auf die Ausführung und Aufführung einer Bewegung sein. Wie schon im Kapitel Stillstand beschrieben, geschieht eine Konzentration der Bewegung, durch den Wechsel von schnell und langsam, sowie körperliche Wiederholung. Nach Hentschel sorgen die körperlich intensiven Vorgänge, die oft bis zur Erschöpfung ausagiert werden, für die Wahrnehmungsveränderung.<sup>387</sup> Weißmann meint sogar, bereits die Wahrnehmung sei Körperarbeit und das bewusste Erleben führe zu einem neuen „Lebensbewußtsein“.<sup>388</sup>

Was genau wird nun unter einer differenzierten Wahrnehmung verstanden? Brauneck meint bezüglich der Differenzierung der Wahrnehmung, dass das Theater eben nicht bloß ein Abbild des alltäglichen Ausdrucksrepertoires darstellt, sondern durch die Methoden der Verfremdung, Überhöhung und einer Erweiterung des Bewegungsrepertoires den körperlichen Ausdruck bereichert.

<sup>384</sup> Alkemeyer, „Die Körperlichkeit der Bildung“, S.60.

<sup>385</sup> Vgl. Kapitel 3.2.3.2.

<sup>386</sup> Vgl. Ruping, „Von Begreifen, Wegen und der Lust *haußen im Walde*“, S.9.

<sup>387</sup> Vgl. Hentschel, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen“, S.85.

<sup>388</sup> Vgl. Weißmann, *Tanz- Theater- Therapie*, S.54.



So wird das selbstverständliche Ausdrucksverständnis des Menschen irritiert, was nach Brauneck dazu führen kann, sich selbst zu reflektieren.<sup>389</sup>

Das Gefühl, die Geste, die gewordene Körperhaltung, die Sprache kann, wird sie in der Gruppe im sogenannten Schonraum künstlich herausgelockt, in Realsituationen durch den höheren Grad des Sich-seiner-selbst-bewußt-Werdens, gezielter, klarer [...] eingesetzt werden.<sup>390</sup>

Diese Weitung des Wahrnehmungshorizonts, eine Fähigkeit, die zu besserem Selbst- und Fremdverstehen führt, regt nach Weißmann zu einer notwendigen Grenzüberschreitung und Grenzhinterfragung an.

Manchmal geschieht eine Auflösung in der Körper- oder Bewegungsarbeit, oft braucht es eine gewisse Zeit der Übung, bis das Wachsen über die eigenen Grenzen hinaus zum Leben gehört und damit zur Lebensfreude. Diese Arbeit an der Grenze, um die Grenze herum und letztlich zum Ziel, über die Grenze zu gelangen, ist offen für jeden Prozess und jeden Schatten. Es geht um Ganz-Werdung und die Sinnengewinnung im Leben.<sup>391</sup>

Der Anthropologe Plessner sieht das ähnlich. Durch die senso- motorische Einheit des Menschen, die oft erst im Theater sichtbar wird, „wird die dem Menschen innewohnende Möglichkeit zum Zusammenspiel der Sinne sichtbar“.<sup>392</sup> Für Plessner ist eine Voraussetzung (als auch eine Wirkung) des Spiels, von einem Körper-Sein zu einem Körper-Haben zu kommen und er sieht in der Verschränkung von Körper-Haben und Körper-Sein des Spielers, eine Chance mit dem Leben besser fertig zu werden, weil „dieses Wissen schließt ein, dass ein Ausdruck als misslungen, falsch oder unecht erlebt werden kann“.<sup>393</sup>

#### 3.2.4. Voraussetzungen

Einhergehend mit den Wirkungsmöglichkeiten ist natürlich eine kurze Betrachtung der Voraussetzungen notwendig. Hentschel zieht aus den Beobachtungen der Schauspieltheorie zum Thema Verkörperung folgenden Schluss.

- Bewusstsein über den eigenen Körper

ist unabdingbar.

<sup>389</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.146.

<sup>390</sup> Michaelis, *Assoziales Theater und Friedenserziehung in der LehrerInnenbildung*, S.237.

<sup>391</sup> Weißmann, *Tanz- Theater- Therapie*, S.32.

<sup>392</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.147.

<sup>393</sup> Ebd.

Die Erfahrung des Theaterspielens vermittelt deshalb zunächst ein Bewusstsein über diese Differenz zwischen ‚Körper-Haben‘ und ‚Körper-Sein‘.<sup>394</sup>

Der Körper muss trainiert werden und der Zusammenhang zwischen äußerem und innerem Erleben bewusst gestaltet werden.<sup>395</sup> Die von Stanislavskij gewünschte Doppelerfahrung von Körper-Haben und Körper -Sein ist erst möglich, wenn man gelernt hat, sich selbst von außen zu beobachten.

Die Fähigkeit einer Distanzierung von sich selbst ist vonnöten. Außerdem sollte sich der Schauspieler seiner Figur bewusst sein, die er gestaltet. Selbst- und Fremdwahrnehmung sind also eine Voraussetzung.<sup>396</sup>

Der Anthropologe Plessner bestätigt die Wichtigkeit der Fähigkeit zur Distanzierung. Hentschel geht sogar noch einen Schritt weiter und fordert eine Bewusstwerdung aller Handlungen, Emotionen und Bewegungen:

Das Verkörpern als schauspielerische Tätigkeit des bewussten Gestaltens, wie es von Stanislavskij beschrieben wird, setzt also sowohl den ‚fremden‘ Blick von außen auf die eigene Person in einer Figur voraus, als auch die Einsicht in den Zusammenhang inneren Erlebens und körperlichen Ausdrucks. Auf beiden Ebenen lässt sich von der Doppelerfahrung von ‚Körper-Haben‘ und ‚Körper-Sein‘ sprechen, von einem selbstverständlichen Umgang mit Gefühlen und Handlungen einerseits und andererseits von ihrer Problematisierung durch das bewußte Umgehen damit in der schauspielerischen Praxis.<sup>397</sup>

- Einbildungskraft

Christine Bernd, die sich in ihrem Buch *Bewegung und Theater* mit Lernprozessen durch Mimesis beschäftigt, sieht in der Einbildungskraft die Fähigkeit sich etwas ein-zu-bilden und etwas innerlich mitvollziehen zu können. Wichtig für den Erkenntnisprozess ist dabei aber, dass die Einbildungskraft keine affektneutrale, distanzierte Welt herstellt, sondern das Verhältnis des Subjekts zur Welt auch miteingebunden werden sollte. Die Einbildungskraft stellt die Grundlage der mimetischen Weltvergegenwärtigung dar, durch deren Mitvollzug das Subjekt etwas erkennen und somit lernen kann.<sup>398</sup>

---

<sup>394</sup> Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.224.

<sup>395</sup> Vgl. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S.224.

<sup>396</sup> Vgl. ebd., S.211.

<sup>397</sup> Ebd., S.212.

<sup>398</sup> Vgl. Bernd, *Bewegung und Theater*, S.88f.

„ Die so erkannte Welt ist keine vom Subjekt unabhängige Datenmenge, sondern Sinn- voll, affektauslösend und Handeln provozierend“ .<sup>399</sup>

### 3.3. Gemeinsamer Nenner: Fremdheitserfahrung

Wir bitten euch aber: Was nicht fremd ist, findet befremdlich!  
 Was nicht gewöhnlich ist, findet unerklärlich!  
 Was da üblich ist, das soll euch erstaunen. Was die Regel ist, das erkennt  
 als Missbrauch!  
 Bertolt Brecht<sup>400</sup>

Der Aspekt der Fremdheitserfahrung spielt bei beiden oben besprochenen theaterspezifischen Erfahrungen, der Erfahrung bei der Auseinandersetzung mit einer Rolle und der Körpererfahrung, eine große Rolle. Bei beiden Erfahrungen geht es unter anderem darum, alltägliches Handeln zu „entfremden“.

So messen Klepacki und Zirfas der Fremdheitserfahrung eine große Bedeutung zu, sei es auf der Körper- als auch auf der Rollenebene:

Das Theater bietet eine Möglichkeit Fremdheitserfahrungen sowohl auf kognitiver, als auch auf der leiblich-körperlichen Ebene zu vollziehen. So können im theatralen Kontext z.B. fremde Körperformen ausprobiert, sich mimetisch angeeignet und mit dem eigenen Habitus in Beziehung gesetzt werden, wobei die inkorporierten theatralen Formen einen Charakter der Nichtassimilierbarkeit behalten. Und so können reflexiv Bezüge zu einer anderen Identität aufgebaut werden, gerade mit mehr oder weniger Bewusstsein darum, dass man weiß, nicht der Fremde zu sein, den man spielt. Fremdheitserfahrungen haben einen reflexiven, dekonstruktiven Charakter, der das bislang Un-erhörte, Un-gesehene, Un-erahnte, hören, sehen und ahnen lässt, ohne in diesen Momenten aufzugehen.[...] Das Fremde ist Ausgangspunkt einer Bildungsbewegung, die einem Einbruch in die Erfahrung gleichkommt.<sup>401</sup>

Für Beide stellt die Fremdheitserfahrung, also das „thematisch werden der hinterfragten Selbstbeziehung“, sowie der „Dezentrierung der bislang gültigen Selbst- und Welterfahrung“, das große „Geheimnis“ des theatralen Lernens dar.<sup>402</sup>

Dabei definieren sie die Fremdheitserfahrung folgendermaßen:

Fremdheitserfahrungen sollen hier im ausgezeichneten Sinne jene Erfahrungen genannt werden, die nicht nur einen Bruch mit den üblichen Wahrnehmungen, sondern einen mit der Wahrnehmung selbst markieren.

<sup>399</sup> Bernd, *Bewegung und Theater*, S.89.

<sup>400</sup> Bertolt Brecht , *Die Ausnahme und die Regel*, 1976 gw2, S.822.

<sup>401</sup> Klepacki/Zirfas, „Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen“, S.76.

<sup>402</sup> Ebd.

Denn Fremdheit ist- im Unterschied zur Andersheit als Erfahrung der Differenz- eine Erfahrung des Entzugs - ob man nun Fremdheit als Fremdartiges, als Unbekanntes oder Unerkennbares bestimmt. Fremdheit bleibt außerordentlich, lässt sich vom Individuum nicht restlos auflösen. Wenn Fremdes auf den Begriff gebracht, wenn es verstanden wird, ist es nicht mehr fremd. Fremdheit ist für Eigenheit konstitutiv, das Subjekt versteht sich immer auch daraus, was sich ihm systematisch entzieht.<sup>403</sup>

Auch Bernd spricht von der Fremdheitserfahrung als Anstoß zum Lerneffekt: Durch innerliche Nachbildung (durch Einbildungskraft) soll es zu einer sympathischen Annäherung an das Fremde kommen. „Das Andere wird erkannt, indem man sich ihm ngeleicht, ähnlich macht, Teil des Geschehens wird“.<sup>404</sup> Bernd bezeichnet diese mimetische Erkenntnis als „Erkenntnis durch Sympathie mit dem Fremden“.

Klepacki und Zirfas unterscheiden zwei Formen der Fremdheit: Die fremde Fremdheit ist eine fiktive Fremdheit, wie man sie in der Auseinandersetzung mit einer fremden Figur erlebt. Die eigene Fremdheit bleibt real erhalten. Darunter kann man die Fremdheit verstehen, die man bei/an sich selber durch eine veränderte Wahrnehmung, also gerade bei der Körpererfahrung, wahrnimmt.

Klepacki und Zirfas über das Verhältnis dieser beiden Fremdheiten:

Zugleich wird mit der Fremdheitserfahrung im Theater auch ein gewisses Ungleichgewicht der beiden Fremdheitsformen deutlich.[...] So kann die Darstellung als Derealisierung des fremden Fremden- als fremde Zeichen, die auf fremde Zeichen von fremden Gegenständen verweisen und zugleich als Performanz des eigenen Fremden- als eigene Zeichen, die auf eigene Zeichen des fremden Eigenen verweist- verstanden werden.<sup>405</sup>

Michaelis meint die Bedingung, die für eine Fremdheitserfahrung unbedingt nötig ist, wäre in erster Linie eine konzentrierte Wahrnehmung.

Im übrigen ist Verfremdung ohne vorangehende, sorgfältige Beobachtung und Verständigung über Wahrnehmung nicht möglich, weil nur das, was deutlich ist, überhaupt verfremdet werden kann. Erst wenn Gesten und Haltungen erfüllt, wahrgenommen, in ihrem Bedeutungszusammenhang erkannt und wiederholbar geworden sind, besteht im Alltag die sichere Möglichkeit, sich in ähnlichen Situationen bewusst und gekonnt anders zu verhalten.<sup>406</sup>

In dieser Hinsicht kann man von einem Paradoxon sprechen: Theatrales Lernen baut auf eine gewisse Fremdheitserfahrung auf, damit es zu einer differenzierten

<sup>403</sup> Klepacki/Zirfas, „Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen“, S.75f.

<sup>404</sup> Bernd, *Bewegung und Theater*, S.82.

<sup>405</sup> Klepacki/Zirfas, „Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen“, S.77.

<sup>406</sup> Michaelis, *Assoziales Theater und Friedenserziehung in der LehrerInnenbildung*, S.233.

Wahrnehmung kommt, gleichzeitig ist aber schon ein gewisses Maß an Wahrnehmungsfähigkeit vonnöten um „wahrzunehmen“!

### Brechts Theorie der Verfremdung

Die Idee der Fremdheitserfahrung baut zwar auf der Theorie der Verfremdung auf, trotzdem ist es wichtig zwei verschiedene Begriffe zu verwenden, um der Inflation des Verfremdungsbegriffes Brechts entgegen zutreten. Außerdem wird mit dem Brechtschen Verfremdungsbegriff in leichter Abwandlung Anderes assoziiert: Vertrautes oder vermeintlich Bekanntes soll in neuem Licht gezeigt und gesellschaftliche Widersprüche aufgedeckt werden.<sup>407</sup>

Bei Brecht spielt immer die gesellschaftliche Relevanz und das Aufzeigen von gesellschaftlich eintrainierten Haltungen eine große Rolle. Der „V-effekt“ gilt als die praktische Dimension der Theorie der Verfremdung und kann durch gestisches/zeigendes Spiel, Masken, Einsatz dokumentarischer Aktion, Reden von der Figur in der 3. Person, Mitsprechen von Kommentaren und Regieanweisungen, sowie direkte Publikumsansprache hergestellt werden.

Unter gestischem Prinzip meinte Brecht nicht nur einen kommunikativen Vorgang mittels körperlicher Signale, der Gestus sollte auch Aussagen über Zwischenmenschliches enthalten. Sein gestisches Prinzip sollte das mimische Prinzip ersetzen, der Gestus des Zeigens soll auch den gesellschaftlichen Hintergrund einer Figur und ihrer Handlung in den Fokus rücken.<sup>408</sup>

### 3.4. Relevanz der Inhaltsebene

Was die Relevanz der Handlungsebene betrifft, sind sich Theatertheoretiker nicht einig. Meist wird dem Thema mit großem Schweigen begegnet.

Carina Weirather hält eine inhaltliche Auseinandersetzung mit bestimmten Themen für eine der besonderen Wirkungsmöglichkeiten. Individuelle, soziale oder schulische Themen oder Probleme lassen sich mit theatralen Mitteln bearbeiten. Ihr besonderer Wert liegt in der unmittelbaren Alltagsrealität und Alltagserfahrung der Spieler.<sup>409</sup> Gleichzeitig relativiert sie aber die Bedeutung der Inhaltsebene, indem sie konkrete Bedingungen stellt, ohne die auch der inhaltliche Aspekt ohne Relevanz scheint.

<sup>407</sup> Vgl. Alkemeyer, „Die Körperlichkeit der Bildung“, S.62.

<sup>408</sup> Vgl. Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S.221.

<sup>409</sup> Vgl. Weirather, *Forumtheater zur Gewaltprävention*, S.56f.

Erwiesen ist, dass Theaterpädagogik nur nachhaltig sein wird, wenn die Schüler in längerfristigen Gruppenprojekten eingebunden sind.

Diese sollten sich nicht zwangsweise mit einem bestimmten Thema z.B. Gewalt, beschäftigen müssen und keinen unmittelbaren sekundären pädagogischen Auftrag außer dem gemeinsamen Ziel eine Aufführung zu produzieren, haben.<sup>410</sup>

Andererseits wird die These vertreten, dass die Handlung aus der Lebenswelt der Protagonisten herauswachsen soll, da das Theater besonders aus den wirklichen Erfahrungen seine Kraft und Wirkung( auch für die Zuschauer) zieht.

Nur dies begründet, dass Akteure wie Zuschauer auch über die eigentliche Aufführung hinaus Erfahrungen sozialer und gesellschaftlicher Art machen können. Für die Spiel- und ThP( Theaterpädagogik V.U.) liegt dieser Wechselbezug im Zentrum der Aufmerksamkeit.<sup>411</sup>

## 4. Analyse des Projekts

### 4.1. Körpererfahrung

Einstimmig wurde von dem Leitungsteam Radner, Eich und Utri die Beobachtung gemacht, dass die Arbeit am Körper bei den Mädchen sehr gut ankam.<sup>412</sup> Übungen, bei denen der Körper im Vordergrund stand, wie der Freeze-Übung, Standbilder bauen, Zeitlupenkampf, etc. wurden von den Mädchen sehr gut aufgenommen und meistens auch sehr gut umgesetzt. Gründe für die Vorliebe solcher Mittel könnten sein:

- Schneller Erfolg

Übungen wie Standbilder oder die Freezeübung sind leicht umzusetzen und sehen meistens gut aus. Der schnelle Erfolg ist sicher, der Applaus garantiert. Dies spricht besonders Mädchen mit einer sehr geringen Frustrationstoleranz an.<sup>413</sup> Erster

---

<sup>410</sup> Weirather, *Forumtheater zur Gewaltprävention*, S.62f.

<sup>411</sup> Ritter, "Prozess und Produkt", S.232.

<sup>412</sup> Vgl. Persönliches Interview 20.5.2010.

<sup>413</sup> Vgl. Dithmar/Enkler/Rose, *Körperbilder Körperszenen*, S.47f.

schneller Erfolg ist besonders am Anfang nötig, um die Mädchen zu motivieren und sie neugierig auf mehr zu machen.<sup>414</sup>

- Keine kognitiven Leistungen

Körperliche Übungen brauchen in verstärktem Maße physische Präsenz, die leichter bereitzustellen ist, als kognitive Fähigkeiten. Das Tun steht im Vordergrund, nicht das Denken. Gerade in einem schulischen System, in dem der Geist ständig mehr gefordert wird als der Körper, ist es eine gute, aber auch fast fremde Abwechslung.<sup>415</sup>

- Sicherheit

Die Übungen sind absehbar und einigermaßen sicher. Sicher in dem Sinne, dass sie keine Bloßstellung und somit auch keine Bedrohung für die Mädchen darstellen. Diese Angst steht im Vordergrund der gesamten Arbeit. Angst vor Bloßstellung, Zurschaustellung ihrer Person und ihrer Unfähigkeit, Angst davor zu Versagen. Solche Ängste sind im jugendlichen Alter normal, für diese Art von Zielgruppe aber noch um einiges ausgeprägter. Diesen Ängsten wirkt man durch genaue Vorgaben und Anweisungen, die es bei der körperbetonten Spielweise oft gibt (halte deinen Arm so und so, wenn ich diese Bewegung ausführe, führst du genau das aus, etc.), entgegen.

Bsp.: Zwei der Mädchen litten unter besonders großen Versagensängsten und blockierten öfter mit Aussagen wie: „Ich kann das nicht, ich mach nicht mit“ den Ablauf der Stunde. Durch viel zureden und Mut machen ließen sie sich doch überreden aufzutreten. So war eines der Mädchen besonders nervös, vor den anderen aufzutreten. Sie fand alles was sie tat peinlich und lächerlich. Erst nach unzähligen Proben der Szene und ganz genauen Vorgaben und deren Einstudierung erlangte sie die Sicherheit, die Szene vorzuführen.<sup>416</sup>

Als Beispiel kann die Bewegungstheaterarbeit von Dithmar, Enkler und Rose herangezogen werden. Aufgrund dieses Sicherheitsbedürfnisses von Mädchen greifen die drei erfahrenen Projektleiter in ihrer langjährigen Praxis auf „schwarzes Theater“ und „Schattentheater“ zurück. Diese Methoden bieten durch ihre „Verfremdungseffekte“ Schutz für Mädchen, die bzgl. ihres Körpers verunsichert sind.<sup>417</sup> Übungen, bei denen der Körper im Mittelpunkt steht, die vielleicht nicht

---

<sup>414</sup> Siehe Protokoll 11.2.2010

<sup>415</sup> Vgl. Alkemeyer, „Die Körperlichkeit der Bildung“, S.51f.

<sup>416</sup> Siehe Protokoll 29.4.2010

<sup>417</sup> Vgl. Dithmar/Enkler/Rose, *Körperbilder Körperszenen*, S.47f.

einmal Sprache erfordern und dazu noch verfremdenden Charakter besitzen, stellen für Jugendliche einen großen Schutz ihrer Person dar.

- Keine ständige Anwesenheit nötig

Die Übungen benötigen keine ständige Anwesenheit der Spieler, sind also kaum aufbauend konzipiert und funktionieren auch, wenn man bei vorhergehenden Proben nicht anwesend war. Diese Tatsache kam den Mädchen, die oft fehlten, sehr zugute.

- Voraussetzungen

Die zwei im vorherigen Kapitel genannten Voraussetzung<sup>418</sup> „Bewusstsein über den Körper“ und „Einbildungskraft“ stellen ein nicht zu großes Hindernis dar.

Gerade bei Übungen wie dem Zeitlupenkampf werden diese Voraussetzungen bestätigt. So muss ein Bewusstsein über den Körper da sein um die langsamen , intensiven Bewegungen auszuführen, genauso wie ein gewisses Maß an Einbildungskraft nötig ist, um sich vorstellen zu können wie der Körper auf einen anderen Spieler und sein Tun reagieren muss. (Bsp.: wie reagiere ich, wenn mir ein Mensch mit imaginärem Schwert in den Bauch sticht?)

Zu behaupten, ein Körperbewußtsein wäre in wenigen Stunden aufbaubar, wäre vermessen, eine Verbesserung dieses Aspekts kann aber auf alle Fälle schnell eintreten. Dies war bei den meisten Mädchen der Fall. Bei der Zeitlupenkampfszene schienen die Mädchen mit den Anweisungen überfordert.<sup>419</sup> Aber nur ein wenig persönliches Training, beziehungsweise ein Schritt für Schritt einübendes Training einzelner Bewegungsabläufe kompensiert die fehlende Einbildungskraft und das Körperbewußtsein dermaßen, dass eine gute Performance möglich wird. Auffallend war dabei die schnelle Auffassungsgabe und das schnelle Lernen im Bezug auf Körperarbeit durch Imitation. So erläutert Holger Eich im Abschlussinterview:

„Ich machs dir mal vor, machs du dann mal“. Damit sie lernen den körperlichen Ausdruck nachzumachen, muss man es ihnen vormachen. Das könnte etwas bringen im Sinne von Körperhaltung vormachen. Dadurch lernen sie emphatisch zu werden. Über solche Prozesse könnte das funktionieren, von sich aus kommen sie nicht drauf, wird das blass oder fad.<sup>420</sup>

---

<sup>418</sup> Vgl. dazu Kapitel 3.2.4.

<sup>419</sup> Siehe Protokoll 25.3.2010/ 8.4.2010

<sup>420</sup> Persönliches interview 20.5.2010



Die Mädchen richteten sich gerne nach Vorgaben, da sie dadurch, wie schon in den Punkten davor erwähnt, eine gewisse Sicherheit bekamen.

#### Entwicklung der Mädchen

Obwohl nicht empirisch beweisbar, war ein Ansteigen der Selbstsicherheit der Mädchen während des Projekts spürbar. Anfangs waren sie unsicher und „unkreativ“. Sie fühlten sich nur wohl, wenn man ihnen jeden einzelnen Schritt vormachte und sie einfach nur nachmachen mussten. (Dies war gut zu beobachten bei der Probe der Slow-motion-szene). Sie genossen es sehr jede einzelne Bewegung genau zu proben und eine konkrete Reihenfolge zu haben. Je genauer die Anweisungen, umso sicherer fühlten sie sich.

Im Bereich der Körperausdruckskraft sah man den Fortschritt der Mädchen am stärksten. Sie schafften es mehr und mehr „ihre“ Bewegungen abzulegen und etwas Neues zu probieren. Je weiter das Projekt voranschritt, umso weniger waren sie abhängig von Anweisungen, sondern probierten selbst aus. Ein Körperbewußtsein und die nötige Distanzierungsfähigkeit entwickelten sich nach und nach.

#### 4.1.1. Inhaltsebene in Bezug auf die Körpererfahrung

##### Überlegungen

Nach Joachim Bauer ist der Inhalt einer Tätigkeit sehr entscheidend. Der Spiegelneuronen-Theorie zufolge werden Bewegungen, die man oft sieht eher ausgeführt. Auch durch den eigenen Körper können Handlungsabläufe eingeübt werden.<sup>421</sup> Auch Konstantin Stanislawski hielt die Verbindung von Körper und Geist für so eng, dass oft wiederholte Handlungen auch in den Alltag des Spielenden eingehen können.<sup>422</sup>

Diese Theorien lassen die Schlussfolgerung zu, dass der Inhalt einer Handlung von großer Wichtigkeit ist und somit nur positiv bewertete Handlungsabläufe gespielt werden sollten. Wie im Kapitel über Bewegung dargelegt wird, ist die Aktivierung von Lernprozessen durch intensive, wiederholende Tätigkeit möglich. Voraussetzung dafür ist eine gewisse Intensität.<sup>423</sup>

Zum Projekt:

---

<sup>421</sup> Siehe Kapitel 3.2.3.1.

<sup>422</sup> Siehe Kapitel 3.2.2.

<sup>423</sup> Siehe Kapitel 3.2.4.

Im Mittelpunkt des Projekts stand das Thema Gewalt. Die Idee dahinter war, dass durch die etwas andere Beschäftigung mit dem Thema Gewalt und Kampf eine Bewusstwerdung und damit auch eine Reflexion des eigenen Handelns erzielt wird.<sup>424</sup> Geht man von oben genannten Theorien aus, wäre das Thema Gewalt, das Einüben von Kampf- und Gewaltszenen, nicht nur für eine solche Zielgruppe, katastrophal falsch.

Die Praxis zeigte uns, dass die Sorge, die Mädchen könnten nur schlecht Handlungsabläufe eintrainieren, unnötig war.

- Damit es zur Verinnerlichung von Handlungsabläufen kommt, muss es, zu einer gewissen Intensität und zahlreichen Wiederholungen der Handlungsabläufe kommen. Diese Intensität war bei unserem Projekt nicht gegeben, da die Mädchen immer wieder Rollen tauschten und Szenen anders umsetzten. Zwar geschah eine Auseinandersetzung mit der Thematik, aber nicht auf körperlich intensive Art und Weise.
- Durch die Techniken der Verfremdung, also den Einbau der Freeze-Zeitlupen-Elemente, etc., war eine Verinnerlichung der Handlung nicht möglich.

Die vom Leitungsteam intendierte Wirkung einer Bewusstseinerweiterung und Wahrnehmungsschulung wurde erreicht. Dazu berichten Christina Radner und Holger Eich ihre Erfahrungen:

Beim Kämpfen in Zeitlupe ist glaub ich schon etwas passiert. Also ich glaub nicht dass sie sehr viel darüber nachgedacht haben. Aber dass der Körper es gemacht hat, statt einfach zuzustechen, langsam zuzustechen, ist natürlich ein wichtiger Effekt. Die Impulse so zu kontrollieren, dass ich nicht gleich zuschlage, das wäre das Symptom, sondern mich gar nicht darauf einlasse, das überhaupt nicht machen.<sup>425</sup>

Wie auch das Beispiel des Mädchens Karla (Name geändert) zeigt, hat sich durch das Spiel eine Wahrnehmungsveränderung eingestellt, bei der es laut Radner und Eich anzusetzen gilt.

Karla war einmal gegen Ende des Projekts ziemlich angefressen auf etwas und da hat sie dann gesagt: „Können wir heut nicht einmal richtig kämpfen? Aber richtig?“ Sie nimmt sozusagen dieses Kämpfen anders wahr. Da gibt's doch ein anderes Kämpfen- nämlich ein richtiges, da merkt sie trotzdem den

---

<sup>424</sup> Siehe Kapitel 2.4.1.

<sup>425</sup> Vgl. Persönliches Interview 20.5.2010.

Unterschied. Sie hat damals so eine Wut gehabt sie wollte richtig kämpfen. Was hieße richtig hinschlagen. [...] Ich glaube nicht, dass es kognitiv etwas bewirkt, dass ihr das in dem Moment ein Stück bewusst ist. Dass Kämpfen nicht unbedingt kämpfen heißt. Da der Kampf ein gespielter Kampf ist, was auch Spaß machen kann. Aber wenn sie so eine Wut hat, bräuchte sie eigentlich einen richtigen Kampf und der richtige Kampf heißt richtig wehtun. Da könnte man weiterarbeiten und das aufgreifen. Das hier ist nur so stehen geblieben. Da würde sich was anbieten etwas weiterzutun.<sup>426</sup>

Obwohl den Mädchen die Kampfszenen viel Spaß bereiteten und sie gerne diese Szenen spielten, schien, zur Überraschung des Leitungsteams, das Thema „Gewalt“ keine besondere Relevanz im Projekt zu haben.

Von einigen Mädchen wurde die Thematik bis zum Schluss nicht bewusst wahrgenommen.

Es ist naheliegend, es hat was mit ihnen zu tun und wenn du sie fragst um was es ging, glaub ich nicht dass sie sagen dass waren Kampfszenen, sondern eher „ wir haben Fernseh geschaut und auf der Couch gehangen.“<sup>427</sup>

Radner fügt dabei noch hinzu, dass den Mädchen, die es wirklich betrifft, die nötige Wahrnehmung fehlt: „Die, die es wirklich betrifft, war wahrscheinlich Gewalt und Kampf als Thema nicht so auffallend [...]Für die ist das ganze Leben ein Kampf“.<sup>428</sup>

Die anfängliche Überlegung das Thema Gewalt zu wählen, weil die Mädchen damit etwas anfangen könnten, hat sich durch die Erfahrung als unwesentlich herausgestellt. Dazu Radner:

Vielleicht wäre es spannend das nächstes Mal ein anderes Thema zu nehmen, aber ich glaub dass es egal ist welches Thema, weil bei Kampf bringen sie viel mit, aber sie bringen auch viel mit wenn es um Konkurrenz ginge oder das Thema Neid, oder Liebe ist. Sie bringen bei vielen Themen etwas mit.<sup>429</sup>

### Fazit

Soll es zu einer Wirkung durch körperliche Tätigkeit kommen, also Haltungen und Bewegungen in sein persönliches Repertoire, in seine Lebenswelt zu übernehmen, ist eine ständige Wiederholung und intensive Probe unerlässlich. Findet diese

<sup>426</sup> Vgl. Persönliches Interview 20.5.2010.

<sup>427</sup> Persönliches interview 20.5.2010.

<sup>428</sup> Persönliches Interview 20.5.2010.

<sup>429</sup> Persönliches Interview 20.5.2010.

Intensität nicht statt, liegt die Wirkung der Körperarbeit gleichermaßen in einer Bewusstwerdung des eigenen Körpers und somit in sich selbst.

#### 4.2. Rollenerfahrung

##### Überlegungen

Die Idee des Leitungsteams war es, über verschiedene Rollenspiele sowie die Auseinandersetzung mit einer Rolle (Rollen wie Täter, Opfer, Zuschauer, etc) einen anderen Zugang zu dem Thema zu bekommen. Eine Auseinandersetzung auf spielerischer Ebene. Wie in Kapitel 2.3. beschrieben, soll das Theaterspiel dazu dienen, den Mädchen einen Proberaum für Handlungsvorgänge zu geben und ihnen die Möglichkeit geben, eben über das Reflektieren einer fremden Rolle Einsicht zu bekommen. So wie Jürgen Weintz beschreibt, soll es durch Einfühlung und gleichzeitige distanzierte Betrachtung einer fremden Rolle zu einer Wahrnehmungsveränderung kommen.<sup>430</sup>

##### Zum Projekt

In Bezug auf die Erfahrung, die durch die Arbeit mit einer Rolle gemacht werden sollte, sei es im Rollenspiel oder bei der Rollenarbeit, wurden sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Die Mädchen waren sowohl beim improvisierten Rollenspiel, wie auch bei der Rollenarbeit schnell von der Aufgabenstellung überfordert. Manchmal war eine gewisse Zeit der Eingewöhnung nötig, manchmal funktionierte die Übung bis zuletzt nicht. Obwohl die Mädchen durchaus Spaß am Spiel hatten, wurden sie dabei schnell an ihre Grenzen geführt.

Improvisieren ist ja genau das, was sie von ihrer Störung her nicht können. Sie können nicht in eine andere Rolle hineinschlüpfen. Den Anspruch, dass sie das so schnell lernen ist absurd. Wenn wir sagen: „Spiel das mal anders, wie ein 30jähriger oder wie ein alter Mann“ dann kommt: „Hä? Kann ich nicht“ Dann spielen sie wieder sich selbst.

Improvisation ist sehr schwierig, da müsste man Anweisungen geben.<sup>431</sup>

Gründe dafür waren durchgehend fehlende Voraussetzungen<sup>432</sup>, die im Folgenden angeführt und besprochen werden.

---

<sup>430</sup> Siehe Kapitel 3.1.2.4.

<sup>431</sup> Persönliches Interview 20.5.2010.

<sup>432</sup> Siehe Kapitel 3.1.4.

- Einfühlungsvermögen, Empathiefähigkeit

Fehlende Empathiefähigkeit galt als der Hauptgrund für ihre zeitweilige Überforderung, eine Tatsache, die aber auch ein Merkmal dieser Zielgruppe ist. Diese Erfahrung machte auch Ingrid Lutz in ihrer Arbeit mit Gefangenen. Obwohl der Wille da war, war es ihnen nicht möglich Empathie für ihr Gegenüber zu entwickeln, was Rollenarbeit sehr schwierig macht. Lutz erklärt sich diese fehlende Empathie durch fehlende Spiegelung, was zum Beispiel durch fehlende Zuwendung verursacht wird.<sup>433</sup>

Ein Beispiel aus eigener Praxis<sup>434</sup>: Die imaginäre Person: Aufgabenstellung war, eine hereinkommende Person, die nicht wusste wer sie ist, so zu behandeln, dass den Zuschauern klar wird wer sie ist. Den Spielern wurde kurz vorher gesagt, um wen es sich handelt (z.B.: der Tod, Lehrer, etc.)

Die Mädchen reagierten kaum und wussten nicht was zu tun war. Erst durch eine Besprechung und eine gewisse Zeit des Überlegens konnten sie die Aufgabenstellung erfüllen.

Obwohl gerade durch das Rollenspiel und besonders die Rollenarbeit Empathie entwickelt werden soll, muss ein gewisser Grad an Einfühlungsvermögen vorhanden sein, um sich während der Improvisation auf eine Rolle einzustellen oder im Zuge der Rollenarbeit, bei der Analyse des Charakters ein gewisses Verständnis für seine Handlungen zu erlangen.<sup>435</sup>

Die von Jenisch als „soziales Rollenspiel“ betitelte Form des Spiels, bei der die Spieler sie selbst bleiben, wurde sehr gut angenommen und machte den Mädchen sichtlich Spaß.

Beispiel Staffelspiel „Mutter-Tochter-Gespräch“<sup>436</sup> Dabei wurde nur ein geringes Maß an Empathiefähigkeit gefordert, die Mädchen konnten teilweise sich selbst spielen und noch dazu ihnen vertraute Szenen (in dem Fall ein Mutter-Tochter-Streitgespräch) nachspielen.

- Bereitschaft Neues zu lernen, sich auf neue Erfahrungen einzulassen

Wie schon bezüglich der Vorteile der Körperübungen angemerkt scheint die Sicherheit ein sehr elementares Bedürfnis von Jugendlichen im Allgemeinen und dieser Zielgruppe im Besonderen zu sein. Gerade Improvisationsübungen fordern aber einen Sprung ins „Ungewisse“, die Angst dabei schlecht dazustehen und sich vor den anderen zu blamieren war bei den Mädchen teilweise sehr groß. Eine der

<sup>433</sup> Vgl. Lutz, „Was wirkt? - Was heilt?“, S.63f.

<sup>434</sup> Siehe Protokoll 18.2.2010.

<sup>435</sup> Vgl. Persönliches Interview 20.5.2010.

<sup>436</sup> Siehe Protokoll 4.3.2010.

angeführten Voraussetzungen, die Bereitschaft Neues zu lernen, sich auf Erfahrungen einzulassen, spießt sich mit dem Sicherheitsbedürfnis der Mädchen. Voraussetzung dafür wäre ein sehr vertrautes Klima.<sup>437</sup>

- Hohes Maß an Körper- und Stimmbeherrschung

Besonders Rollenarbeit erfordert ein gewisses Maß an Stimmbeherrschung und kognitiver Fähigkeiten. Schönes, lautes Reden, gute Aussprache, Textsicherheit können sehr hohe Anforderungen für einen Jugendlichen darstellen und leicht überfordernd wirken, da die Angst „amateurhaft“ zu wirken sehr groß ist.

- Selbstdistanz, Differenzierungsfähigkeit

Um eine Rolle (oder seine eigene) aus der Distanz wahrnehmen zu können, ist schon eine gewisse Differenzierungsfähigkeit vonnöten, die diese Zielgruppe kaum mitbringt. So haben sich die Mädchen bei der Erarbeitung ihrer Rollen kaum ins Stück wenig eingefühlt, aber auch kaum davon distanziert. Diese Erfahrung ist nach Weintz aber nötig, um eine psychosoziale Erfahrung zu machen.

- Zuverlässigkeit und Vertrauensfähigkeit

Die intensive Rollenarbeit war auch dadurch schwer möglich, weil viele der Mädchen unregelmäßig zu den Proben erschienen. Durch diese Unzuverlässigkeit der Mädchen, die wiederum ein typisches Merkmal der Zielgruppe ist<sup>438</sup>, ergab sich eine schwierige Gruppendynamik. Durch die ständige Fluktuation war es einerseits schwer ein vertrautes Klima aufzubauen, das notwendig ist um sich auf etwas Neues einzulassen, andererseits war durch die Fluktuation ein ständiges Umstellen der Rollen nötig, so dass mehrere Mädchen mehrere Rollen spielten.

#### 4.2.1. Inhaltsebene in Bezug zur Rollenerfahrung

Geht man davon aus, dass Lernerfahrungen durch die Auseinandersetzung mit einer Rolle entstehen, ist der inhaltliche Aspekt von großer Wichtigkeit. Geht es nur darum zu lernen, sich in eine Rolle besser einzufühlen, sie zu verstehen, Empathie zu entwickeln, ist die Art der Rolle nicht von so großer Wichtigkeit, wie wenn ein Thema durch eine Rolle bearbeitet wird. So kann die Auseinandersetzung mit

---

<sup>437</sup> Wird in dem Punkt Zuverlässigkeit und Vertrauensfähigkeit besprochen

<sup>438</sup> Siehe dazu Kapitel 2.5.3., S.52.

Rollen wie Täter, Opfer, etc. durchaus beim Thema Gewalt zu einer besonderen Wirkung führen.

Voraussetzung für diese Art des Arbeitens scheint aber der Besitz gewisser Fähigkeiten zu sein. Darüberhinaus sollten dann auch die Themen und Rollen bewusster bearbeitet werden, sei es durch Reflexion, Nachbesprechungen, etc.

### Fazit

Soll es zu einer Wirkung durch Rollendarbeit kommen, bei der der Inhalt im Vordergrund steht, sind therapeutische Zusatzmaßnahmen, wie Reflexion, Besprechung etc. unerlässlich.

Die Wirkung durch Rollendarbeit, bei der der Inhalt nicht im Vordergrund steht, „beschränkt“ sich eher auf eine Bewusstwerdung des eigenen Selbst und des Anderen durch Fremdheitserfahrung.

## Resümee

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, welche Bedeutung die theaterspezifischen Aspekte von Theaterspiel, die Rollenerfahrung und die Körpererfahrung, auf den Spieler selbst haben und welche Relevanz der Inhalt in Bezug auf die zwei genannten Erfahrungsfelder hat.

Diese Arbeit darf nicht als Anleitung oder Methode für theaterpädagogisches Arbeiten mit gewaltbereiten Jugendlichen verstanden werden. Der innere Wunsch eines jeden theaterpädagogisch arbeitenden Menschen nach einer Gebrauchsanleitung für gesicherte, gezielte Wirkung ist verständlich, da diese doch mehr Sicherheit und Legitimation für die eigene Arbeit bieten würde. Zugegebenermaßen war auch ich vor dem Projekt auf der Suche nach möglichst genauen Anweisungen im Umgang mit der Zielgruppe und in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte. Je intensiver die Auseinandersetzung mit dem Thema durch Theorie und gleichzeitiger Praxis wurde, desto mehr erkannte ich, dass eine Gebrauchsanleitung am Ziel vorbeiführen würde. Das Aufstellen von allgemeinen Regeln ist gefährlich, da es zu Normdenken und Schubladisierung anregt, was gerade bei theaterpädagogischen Projekten nicht gewünscht ist.

Damit wird die Frage beantwortet, inwieweit sich gewonnene Einsichten und Ergebnisse in andere Kontexte übertragen lassen: Die Erkenntnisse, die sich aus der Wechselwirkung von Theorie und Praxis dieser Arbeit ergeben haben, können lediglich als Anhaltspunkte oder Hilfestellungen für zukünftige Projekte dienen, da sie auf einem konkreten, subjektiven Projekt basieren.

Ein solches Projekt kann am ehesten mit einer Reise verglichen werden: Anfangs werden Pläne gemacht, Ziele gesteckt und man glaubt und hofft den Schlüssel für „erfolgreiches“ Arbeiten (die Definition von Erfolg hat in der Theaterpädagogik einen sehr weitgesteckten Rahmen) gefunden zu haben. Doch schon bei den ersten Schritten wird man überrascht, manches funktioniert nicht, Ideen müssen verworfen werden, die Pläne überdacht und Neues geschaffen werden. Gleichzeitig tauchen unerwartete Aspekte auf, die beachtet werden müssen und auf der „Reise“ plötzlich von großer Wichtigkeit sind. Obwohl Erfahrung und Wissen über gruppenspezifische Prozesse, ästhetische Wirkungsprozesse, sowie Zielgruppe eines Projekts viel wettmachen können und ein sichereres Planen ermöglichen, treten immer wieder Momente auf, die nicht planbar sind und schon gar nicht im Lehrbuch nachgeschlagen werden können. Grund dafür ist immer das Material, mit



dem am (nicht-professionellen) Theater gearbeitet wird: der Mensch. Theaterarbeit, egal ob ästhetisch, pädagogisch oder therapeutisch orientiert, ist immer Arbeit mit und an dem Menschen und somit sehr subjektiv.

Das größte Aha-Erlebnis dieser Reise war die Erkenntnis, wie wichtig die Körpererfahrung, also die Wahrnehmung des eigenen Selbst über den Körper, ist. Hinsichtlich dieser Zielgruppe ist aber das Wissen über die Wichtigkeit von Selbsterfahrung nicht revolutionär, gehört es doch zum Basis-Psychologiewissen: Der Mensch muss sich spüren, wahrnehmen und reflektieren können um zu lernen. Um seine Bedürfnisse, Gefühle und Wahrnehmungen äußern zu können braucht er ein DU, welches im Theaterspiel meist gegeben ist.

Im Mittelpunkt des Theaterprozesses steht die Person des Spielers. Die Bildung des eigenen Selbst ist deshalb grundlegende Voraussetzung jeglicher theaterpädagogischer Arbeit, da die Akzeptanz der eigenen Person und die Einschätzung des eigenen Könnens grundlegend für die Theaterarbeit sind. Der Schüler lernt sein eigenes Ich bewusst wahrzunehmen und lernt seine Möglichkeiten und Grenzen kennen.<sup>439</sup>

Die Fähigkeit, durch Verkörperung einer Rolle sich selbst, sowie das Gegenüber anders wahrzunehmen kann als die große Stärke der theaterpädagogischen Arbeit angesehen werden. So gesehen ist es verwunderlich, wie stiefmütterlich die Forschungsliteratur bisher die Verbindung von Körper und Geist behandelt hat. Christine Bernds Werk über Bewegung und Theater, das bereits über 20 Jahre alt ist, sowie die Dissertation Ute Karls<sup>440</sup> sind Ausnahmerecheinungen.

Obwohl sich viele Aspekte des Projekts, sowie viele Erwartungen des Leitungsteams der Theaterpraxis anpassen mußten, funktionierte die Idee, als Kontrast zu einem therapeutischen Setting, die Mittel des Theaters für eine solche Zielgruppe zu nutzen, erstaunlich gut. Nur ist das Ergebnis in seiner Wirkung nicht so augenscheinlich, sondern viel subtiler als vielleicht erwartet.

Außerdem muss gesagt werden, dass nicht nur theaterspezifische Aspekte zu einem wirkungsvollen Prozess beitragen. So sind die in Kapitel 2.3. beleuchteten Wirkungsfaktoren wie die Gruppendynamik, die Prozesshaftigkeit des Projekts, sowie deren Zusammenspiel am Erfolg und der Wirkung eines Projekts beteiligt.

---

<sup>439</sup> Czerny, "Theater bewegt", S.21.

<sup>440</sup> Wurde bereits verlegt: Ute Karl: Zwischen/Räume. Eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters  
Geht auf die Verbindung von Leib und Körper ein.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

### Literaturverzeichnis

Alkemeyer, Thomas, "Die Körperlichkeit der Bildung. Körpersoziologische Überlegungen", *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin (u.a.): Schibri –Verlag 2008, S.46-66.

Bauer, Joachim, *Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*, Hamburg: Hoffmann und Campe <sup>9</sup> 2006.

Bernd, Christine, *Bewegung und Theater. Lernen durch Verkörpern*, Frankfurt am Main: Afra 1988.

Bidlo, Oliver, "Theater und Therapie", *Thepakos<sup>+</sup> Interdisziplinäre Zeitschrift für Theater und Theaterpädagogik* 8, Januar 2009, S.33-40.

Boal, Augusto/Marina Spinu, *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2007.

Brass, Anna, "Prävention aggressiven Problemverhaltens bei Jugendlichen durch theaterpädagogische Projekte. Am Beispiel „*ich knall euch ab!*“ vom KRESCHtheater Krefeld", *Thepakos<sup>+</sup> Interdisziplinäre Zeitschrift für Theater und Theaterpädagogik* 10, August 2009, S.16-24.

Brecht, Bertolt, *Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, Bd.21, Hg.Werner Hecht, Berlin: Aufbau 1992.

*Brockhaus Enzyklopädie. Fru- Gos*, Bd.8, Mannheim: F. A. Brockhaus <sup>19</sup>, 1989.

*Brockhaus Enzyklopädie. Tep- Ur*, Bd.22, Mannheim: F. A. Brockhaus <sup>19</sup>, 1989.

Brook, Peter, *Wanderjahre. Schriften zu Theater, Film & Oper 1946-1978*, Berlin: Alexander 1989.

Burkart, Veronika /Hans-Georg Zapotoczky, *Konfliktlösung im Spiel. Soziodrama/ Psychodrama/ Kommunikationsdrama*, Wien, München: Jugend und Volk 1974.

Czerny, Gabriele, "Theater bewegt. Theaterspielen als kulturelle Praxis", *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik* 52, April 2008, S.20-24.

Dithmar, Ute/ Angelika Enkler/ Lotte Rose, *Körperbilder Körperszenen. Bewegungstheater als Medium der körper- und bewegungsorientierten Mädchenarbeit*, Butzbach- Griedel: Afra 1998.

Domkowsky, Romi, *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung ; auf Spurensuche*, Saarbrücken: VDM-Verlag 2008.

Dörger, Dagmar, "Rollenspiel", *Theaterarbeit in sozialen Feldern. Ein Einführendes Handbuch*, Hg. Gerd Koch, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2004, S.153- 165.

Feldhendler, Daniel, "Augusto Boal und Jakob Levy Moreno: Theater und Therapie", *Gebraucht das Theater. Die Vorschläge Augusto Boals, Erfahrungen, Varianten, Kritik*, Hg. Bernd Rüpung, Münster: Lit <sup>2</sup> 1993, S.299-309.

Fischer-Lichte, Erika, "Entgrenzungen des Körpers. Über das Verhältnis von Wirkungsästhetik und Körpertheorie", *Körperinszenierungen. Präsenz und kultureller Wandel*, Hg. Erika Fischer-Lichte, Tübingen: Attempto 2000, S.19-34.

Fischer-Lichte, Erika, "Verkörperung", *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte, Stuttgart (u.a.): Metzler 2005, S.379-382.

Friedrich, Marcus A., "Bibliodrama", *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/ Marianne Streisand, Berlin, Milow: Schibri 2003, S.46-47.

Grädel, Jean, "Der Körper als Werkzeug der Erinnerung", *Der sprechende Körper. Texte zur Theateranthropologie*, Hg. Walter Pfaff/ Catja Loepfe, Berlin: Alexander-Verlag 1996, S.9-39.

Günther, Michaela, "Statuentheater", *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/ Marianne Streisand, Berlin, Milow: Schibri 2003, S.295-297.

Haselbacher, Helmut, "Die Instrumente des Psychodramas", *Psychodrama-Therapie. Ein Handbuch*, Hg. Jutta Fürst, Klaus Ottomeyer, Hildegard Pruckner, Wien: Facultas, 2004, S.208-221.

Hentschel, Ulrike, "Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen", *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin (u.a.): Schibri-Verlag 2008, S.82-92.

Hentschel, Ulrike, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Berlin (u.a.): Schibri-Verlag<sup>3</sup>2010.

Holzappel, Günther, "Berührungspunkte zwischen Kulturarbeit und Therapie. Gegen puristische Abgrenzungen. Zur Suche nach produktiven Überschneidungen", *Grenzüberschreitungen. Theater - Theaterpädagogik - Therapie ; Dokumentation des Symposiums „Theater - Theaterpädagogik - Therapie : eine Standortbestimmung“, vom 1. bis 3. November 1991 in der Akademie Remscheid*, Hg. Birgit Klosterkötter-Prisor, 1994, S.17-31.

Höhne, Gisela, "Spiel und Subversivität- das Theater Rambazamba", *Theater, Trotz & Therapie. Ein Lies- und Werkbuch des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e.V. und des Studiengangs Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen*, Hg. Bernd Ruping, Sögel: Emsländische Landschaft für die Landkreise Emsland und Grafschaft Bentheim 1999, S.75-96.

Jenisch, Jakob, *Der Darsteller und das Darstellen. Ich selbst als ein anderer, Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik*, Berlin: Henschel 1996.

Jurké, Volker, "Zum künstlerischen Körper- und Bewegungsstudium und zu seiner Problematik in der Schauspielausbildung und an anderen Studiengängen für Darstellende Kunst", *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Hg. Florian Vaßen, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 1998, S.75-94.

Klepacki, Leopold/ Jörg Zirfas, "Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen. Theoretische und methodische Überlegungen", *Körper im Spiel*.

*Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin (u.a.): Schibri –Verlag 2008, S.67-81.

Klosterkötter- Prisor, Birgit, "Versuch eines Resümees mit 'offenen Antworten'", *Grenzüberschreitungen. Theater - Theaterpädagogik - Therapie ; Dokumentation des Symposiums „Theater - Theaterpädagogik - Therapie : eine Standortbestimmung“*, vom 1. bis 3. November 1991 in der Akademie Remscheid, Hg. Birgit Klosterkötter- Prisor, 1994 ,S.185-188.

Klosterkötter- Prisor, Birgit, "Theaterpädagogik im Spannungsfeld von Theater und Therapie", *Grenzüberschreitungen. Theater - Theaterpädagogik - Therapie ; Dokumentation des Symposiums „Theater - Theaterpädagogik - Therapie : eine Standortbestimmung“*, vom 1. bis 3. November 1991 in der Akademie Remscheid, Hg. Birgit Klosterkötter- Prisor, 1994 ,S.62-71.

Knitsch, Norbert, *Theater der Stille. Theaterpädagogik in der Kinder – und Jugendpsychiatrie, Theorie, Übungen, Stücke für Therapie und Pädagogik*, Leer: Grundlagen und Praxis<sup>2</sup> 2007.

Koch, Gerd, "Gebrauchstheater und theatrale Sozialforschung. Gerd Koch im Gespräch mit Marianne Streisand ", *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/ Andreas Poppe/ Bernd Ruping, Milow: Schibri 2005, S.253- 269.

Koch, Gerd (Hg.), *Theaterarbeit in sozialen Feldern. Ein einführendes Handbuch*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2004.

Koch, Gerd, "Theater-Spiel als szenische Sozialforschung", *TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Hg. Jürgen Belgrad, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren 1997, S.81-95.

Lammers, Klaus, "Allgemeine Techniken im Psychodrama. Erleben, verstehen, verändern", *Psychodrama- Therapie. Ein Handbuch*, Hg. Jutta Fürst, Klaus Ottomeyer, Hildegard Pruckner, Wien: Facultas, 2004, S.222-243.

Lutz, Ingrid, "Was wirkt?- Was heilt? Von Wirkfaktoren des originären Theaterhandwerks und Erkenntnissen moderner Gehirnforschung", *Spielend leben lernen*, Hg. Lilli Neumann, Berlin (u.a.): Schibri- Verlag 2008, S.52-65.

Marquardt Petra/ Annette Dorothea Weber, "Bretter, die die Welt bedeuten?!", *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik* 51, Oktober 2007, S.51-54.

Matzat, Jürgen, "Psychotherapie", *Fachlexikon der sozialen Arbeit*, Hg. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt am Main: Eigenverlag<sup>5</sup> 2002 , S.748-749.

Mejerchol'd, Vsevolod E., *Schriften. Aufsätze, Briefe, Reden, Gespräche*, Bd.1, Berlin: Henschel 1979.

Michaelis, Daniela, *Assoziales Theater und Friedenserziehung in der LehrerInnenbildung. Eine theoretische und praktische Grundlegung zu einer ganzheitlichen Form der Friedens- und Konfliktarbeit*, Frankfurt am Main (u.a.): Lang 1994.

Neumann, Lilli (Hg.), *Spielend leben lernen*, Berlin (u.a.): Schibri 2008.

- Ottomeyer, Klaus, "Das Psychodrama zwischen Psychoanalyse und kritischer Gesellschaftstheorie", *Psychodrama- Therapie. Ein Handbuch*, Hg. Jutta Fürst, Klaus Ottomeyer, Hildegard Pruckner, Wien: Facultas, 2004, S.59-80.
- Petzold, Hilarion (Hg.), *Die neuen Körpertherapien*, Paderborn: Junfermann<sup>4</sup> 1985.
- Pinkert, Ute, "Jenseits von Heilsversprechungen. Über die Wirkungen des Theaterspielens", *Infodienst. Das Magazin für Kulturelle Bildung* 92, Juli 2009, S.10-12.
- Pinkert, Ute (Hg.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Berlin (u.a.): Schibri –Verlag 2008.
- Ptok, Gabriel, "Theatertherapie", *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/ Marianne Streisand, Berlin, Milow: Schibri 2003, S.325-327.
- Radner, Christina/ Holger Eich, "Mädchen Theater Gruppe", *Unabhängiges Kinderschutzzentrum Wien Jahresbericht 2008* 17, S.38-39.
- Radner, Christina/ Victoria Utri, "Die Mädchen.Theater.Gruppe aus zwei Perspektiven", *Unabhängiges Kinderschutzzentrum Wien Jahresbericht 2009* 18, S.14-18.
- Ritter, Hans Martin, "Prozess und Produkt", *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/ Marianne Streisand, Berlin, Milow: Schibri 2003, S.231-233.
- Roth, Sieglinde, "Theaterarbeit in sozialen Feldern", *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/ Marianne Streisand, Berlin, Milow: Schibri-Verlag 2003, S.319-320.
- Rumpf, Horst, "Lernen und Theater", *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/ Marianne Streisand, Milow: Schibri- Verlag 2003, S.186-188.
- Ruping, Bernd (Hg.), *Theater, Trotz & Therapie. Ein Lies- und Werkbuch des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e.V. und des Studiengangs Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen*, Sögel: Emsländische Landschaft für die Landkreise Emsland und Grafschaft Bentheim 1999.
- Ruping, Bernd, "Von Begriffen, Wegen und der Lust *haußen im Walde*", *Korrespondenzen* 28, 1997, S. 3-9.
- Scarry, Elaine, *Körper im Schmerz. Die Chiffren der Verletzlichkeit und die Erfindung der Kultur*, Frankfurt a.M.: Fischer 1992.
- Scheller, Ingo/Rolf Schuhmacher, *Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule*, Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis <sup>2</sup> 1984.
- Scheller, Ingo, "Ich glaube an die kleinen Schritte, an die Widersprüche, den Eigensinn. Ingo Scheller im Gespräch mit Bernd Ruping", *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/ Andreas Poppe/ Bernd Ruping, Milow: Schibri 2005, S.163-182.

Schlage, Heinz, "Heilendes Theater. Restored Behaviour. Posturale Integration", *Spielend leben lernen*, Hg. Lilli Neumann, Berlin (u.a.): Schibri 2008, S.19-50.

Simhandl, Peter, *Theatergeschichte in einem Band*, Berlin: Henschel 1996.

Simhandl, Peter, "Theaterpädagogik", *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*, Hg. Manfred Brauneck/ Gérard Schnellin, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1986, S.992-994.

Stanislawskij, Konstantin S., *Stanislawski- Lesebuch. Zusammengestellt und kommentiert von Peter Simhandl*, Berlin: Ed. Sigma Bohn<sup>2</sup> 1992.

Stanislawski, Konstantin S., "Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst", *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater*, Hg. Jens Roselt, Berlin: Alexander<sup>2</sup> 2009, S.237-251.

Streisand, Marianne, "Fundstück Begriff/ Begriffsgeschichte", *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/ Andreas Poppe/ Bernd Ruping, Milow: Schibri 2005, S.442-449.

Vaßen, Florian (Hg.), *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 1998.

Weintz, Jürgen, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*, Berlin(u.a.): Schibri<sup>4</sup> 2008.

Weirather, Carina, *Forumtheater zur Gewaltprävention. Evaluation des Forumtheaters der Wilden Bühne e.V.*, Saarbrücken: VDM-Verl. Müller 2008.

Weißmann, Eva, *Tanz- Theater- Therapie. Szene und Bewegung in der Psychotherapie*, München (u.a.): Reinhardt 1998.

Wiese, Hans-Joachim, *Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung. Gegenwärtigkeit, Oberfläche und Exterritorialität*, Berlin(u.a.): Schibri 2005.

Wiese, Hans-Joachim/Michaela Günther/ Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin(u.a.): Schibri 2006.

Wiese, Hans-Joachim, "Methodik", *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/ Marianne Streisand, Berlin, Milow: Schibri 2003, S.197-199.

Wiese, Hans-Joachim, "Stillstand", *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/ Marianne Streisand, Berlin, Milow: Schibri 2003, S.299-300.

Wildt, Beatrix, "Psychodrama", *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/ Marianne Streisand, Berlin, Milow: Schibri 2003, S.233-234.

Wildt, Beatrix, "Soziodrama", *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/ Marianne Streisand, Berlin, Milow: Schibri 2003, S.276-277.

Winnicott, Donald W., *Vom Spiel zur Kreativität*, Stuttgart: Klett-Cotta<sup>8</sup> 1995.

Wrentschur, Michael, "Theaterarbeit in sozialen Feldern trifft Soziale Arbeit. Anknüpfungen, Assoziationen und Anregungen", *Theaterarbeit in sozialen Feldern*.

*Ein Einführendes Handbuch*, Hg. Gerd Koch, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2004, S.38- 48.

Wrentschur, Michael (Hg.), *Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum. Zwischen struktureller Gewalt und lebendiger Beteiligung*, Stuttgart: Ibidem 2004.

Wrentschur, Michael, "Qualitativ-empirische Forschungsmethoden an der Schnittstelle zwischen theatralen und sozialen Prozessen. Beispiele aus der Projektpraxis", *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin (u.a.): Schibri 2008, S.158-174.

Yablonski, Lewis, *Psychodrama. Die Lösung emotionaler Probleme durch Rollenspiel*, Frankfurt: Fischer 1992.

Zulechner, Felix, "Körper lesen! Vom Lesen, Darstellen und Begreifen im Literaturunterricht", *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*, Hg. Florian Vaßen, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 1998, S.164-171.

### Internet

Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie, *Was ist Theater - und Dramatherapie?*, <http://www.dgft.de/go.php?menue=startseite>, 26.1.2011.

Pasquay, Andreas, *Bibliodrama. Was ist das bloß?*, <http://www.bibliodrama-gesellschaft.de/html/bibliodrama.html>, 26.1.2011.

Steinweg, Reiner, "Friedenserziehung` als Praxisfeld der Theaterpädagogik", *Korrespondenzen* 03/04, <http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issuID=5&contID=58> März 1988, 25.01.2011.

Sting, Wolfgang, "Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen", *Korrespondenzen* 13/28, <http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issuID=14&contID=318> März 1997, 25.01.2011.

### Unveröffentlichte Dokumente und Unterlagen ( bei der Verfasserin)

Knollmüller, Karin/ Holger Eich, *Abschlussbericht. Mädchen. Theater. Gruppe*, Wien: Unabhängiges Kinderschutzzentrum 2010.

Protokolle <sup>441</sup>

Projektprotokoll vom 11.2.2010

Projektprotokoll vom 18.2.2010

Projektprotokoll vom 25.2.2010

---

<sup>441</sup> Zum Schutz der Privatsphäre der Teilnehmenden werden die Protokolle nicht veröffentlicht. Interessierte können die Autorin unter [victoria.utri@gmx.net](mailto:victoria.utri@gmx.net) kontaktieren und bekommen gerne Einsicht in sämtliche Unterlagen.

Projektprotokoll vom 4.3.2010

Projektprotokoll vom 11.3.2010

Projektprotokoll vom 25.3.2010

Projektprotokoll vom 8.4.2010

Projektprotokoll vom 15.4.2010

Projektprotokoll vom 29.4.2010

Projektprotokoll vom 6.5.2010



## **ANHANG**

1. Radner, Christina/ Holger Eich, Persönliches Interview, geführt vom Verfasser, 3.2.2010.

2. Radner, Christina/ Holger Eich, Persönliches Interview, geführt vom Verfasser, 20.5.2010.

3. DVD-Material

Projekt Mädchen.Spielen.Theater des Kinderschutzzentrum Wien  
Abschlussaufführung „ Chips, Bier & Shakespeare“ am 12.5.2010  
Festsaal im Amtshaus Neubau/Wien

## **.Anhang 1 Interviews**

Interview<sup>442</sup> Christina Radner (CR) & Holger Eich (HE)

3.2.2010

Kinderschutzzentrum Wien

### ***I: Was ist eure Vorgehensweise bei diesem Projekt?***

**CR: Die Gruppe besteht aus 8 Mädchen zwischen 14-und 16 Jahren - zwei davon haben eine richterliche Weisung, das heißt sie müssen kommen, 12 Einheiten.**

Ich hab den Mädchen gesagt, das Wichtigste ist, dass sie Spaß haben und dass sie Lust haben etwas auszuprobieren, dass wir Theaterübungen mit ihnen machen, sie fordern, dass sie sich auf etwas Neues einlassen, dass sie etwas probieren. Ein Ziel wäre, sie verschiedene kleine Szenen entwickeln zu lassen und etwas zu spielen, wo es um Konflikte geht, die aber dann anders gelöst werden als sie es in der Realität tun würden.

Wir leiten das Projekt zu dritt. Immer zwei werden leiten, die dritte Person hat beobachtende Funktion. Wir beginnen mit einfacheren Übungen, wo sie sich, den Raum und die anderen ein Stück wahrnehmen können. Wir geben Übungen vor, die sie ausführen sollen. Sie spielen mit einer Gruppe von Studentinnen der Theaterpädagogik, die aber nur mitspielen und keine besonderen pädagogischen Aufgaben haben. Das ist eine Erfahrung aus dem ersten Projekt, die sich bewährt hat, weil sich einfach eine andere Gruppendynamik ergibt und gleichzeitig die Gruppe größer ist. Das ist zum Spielen leichter.

### ***I: Warum verwendet ihr die Mittel des Theaters? Wie ist diese Idee entstanden?***

**CR: Es gab öfter Anfragen oder die Feststellung, dass es die Gruppe der gewaltbereiten Mädchen gibt und dass es für sie kein Angebot gibt. Für Burschen gibt es etwas, für Mädchen nicht. Wir haben überlegt und wollten klar eine Gruppensituation, weil die Gruppe in dem Fall auch wichtig ist. Nur Reden bringt wahrscheinlich nichts.**

Die Idee war, dass das Spielen, sich Inszenieren, etwas sein könnte was die Mädchen reizt. So schafft dieses Medium Theater einen ganz anderen Zugang.

Durch das Spielen kann etwas Neues entstehen, das Selbstbewusstsein der Mädchen kann gestärkt werden wenn sie sich trauen etwas Neues auszuprobieren. Beim letzten Projekt war die Vorstellung der Mädchen, sie könnten schon Schauspielen. Dann aber zu erleben, dass es doch nicht so leicht ist, über die Hürde zu kommen und trotzdem dran zu bleiben, war ein wichtiges Erlebnis. Wenn dieser Prozess gelingt, ist das ein Erfolgserlebnis und stärkt das Selbstbewusstsein und in weiterer Folge wirkt sich das vielleicht auch darauf aus, wie sie im Umgang mit Anderen tun. Das heißt, dass sie vielleicht weniger ihre Aggression so direkt an den Anderen ausleben müssen.

**HE: Eine Erfahrung von uns ist auch, dass ein Einzelsetting bei Jugendlichen extrem langweilig ist. Für alle Beteiligten. Sie sind dann meistens ganz reizend und unauffällig und zeigen alle die Probleme, die sie in Schule, Freundeskreisen und Familie haben, nicht. Wenn der Fokus minutenlang auf einem ist, ist man total emphatisch. Man ist ein besserer Freund, Papa, etc.**

---

<sup>442</sup> Aufgrund dialektaler Färbung wurde zum besseren Verständnis sowie zur besseren Lesbarkeit Passagen des Interviews verbessert.

Man kommt sehr oft wenn man mit den Jugendlichen arbeitet, nicht an die Punkte, um die es eigentlich geht. Die Überlegung, eine Gruppe zu machen geschieht aus folgenden Gründen: Die meisten Probleme der Jugendlichen passieren dann, wenn sie mit anderen zusammen sind, da müssen sie zeigen wie toll sie sind ,da bilden sich sofort Subgruppen, wie es auch beim Pilotprojekt geschah, da wird eine Hierarchie installiert, da gibt es Führer und Geprügelte, da wird sofort gemobbt. Diese Situation, wo Gewalt auftaucht, findet beim Einzelnen nicht statt und ist in einer Gruppe vorprogrammiert. Wenn man die Jugendlichen in eine Gruppe einlädt, wird das passieren, was im Alltag immer passiert, sie benehmen sich so wie sie sich benehmen und da anzusetzen, wo man es sieht, war die Idee.

Das erklärt zugegebenermaßen zuerst nur die Gruppe.

Da könnte man auch ein Baumhaus bauen, oder ein Segelboot chartern, nur ist das naiv. Wenn man segeln braucht man einen Kapitän, der anordnet was zu geschehen hat. Segeln als Gruppenprozess geht nicht, viele dieser Konzepte, die es für solche Jugendliche gibt, sind tatsächlich paramilitärische Reinszenierungen. Da gibt es einen der sagt was zu tun ist, da gibt es Gruppenehorsam, Ordnung und das sollen die lernen.

Die Möglichkeit mit Kunst, könnte auch Musik sein, bietet mehr an. Da geht es darum sich selbst zu spüren, und sich auch selber mit Kreativität einbringen zu können wenn man will. Da ist auch kein straffes Regiekonzept geplant, wie zum Beispiel beim Dokumentarfilm „Rhythm is it“ mit Sir Simon Rattle. Sie haben mit ähnlichen Jugendlichen gearbeitet. Da gab es aber ein ganz rigides Konzept. Der Regisseur hat bestimmt, wie es zu sein hat, das Konzept steht von Anfang bis Ende. Unsere Idee ist, etwas offener zu sein, ein Grundrepertoire von Fertigkeiten und Techniken mitzugeben. Auch zu schauen, was interessiert die Mädchen, worauf springen sie an und dann soweit möglich etwas zu präsentieren. Wobei sie da die einzelnen psychischen Fertigkeiten, wovon Christina geredet hat, wie Selbstkontrolle, Gruppenfähigkeit, etc. lernen können.

**CR: Insofern ist es ein Konzept, dass sich im Prozess ein Stück weiterentwickelt, weil es immer davon abhängig ist wie die Gruppe, diese Mädchen sind und wie diese spezielle Gruppensituation ist. Da versuchen wir zu reagieren und das mit einzubeziehen. Es ist etwas Prozesshaftes.**

***I: Ihr hattet im Vorfeld also keine klaren Zielsetzungen, die dann erfüllt sein müssen, sondern ihr schaut was kommt.***

**CR: Es ist was dazwischen. Es ist nicht nur ein schauen was kommt. Es gibt sehr wohl Zielsetzungen, aber wir wissen jetzt noch nicht, was wir zum Abschluss genau machen werden.**

**HE: Das ist der Lerneffekt vom letzten Mal. Der letzte Ansatz war sicher therapeutischer. Ein Rahmen wird angeboten, man schaut was daraus wird, im Sinne einer Unterstützung, eines Prozesses, der sich entfaltet. Dass die Gruppe als Gruppe etwas ausarbeitet, funktioniert auch theoretisch, nur ist es einerseits anstrengend und andererseits stellt sich die Frage nach dem **wie**.**

Ich lasse nicht ganz von der Idee, dass man sich im Prinzip hinsetzt zu zehnt und sagt: Wir wollen Theater spielen! Es kann schon sein, dass dabei Othello entsteht. Ich glaube nach wie vor, dass das möglich ist. Aber das muss man besser üben oder einen fixeren Rahmen haben. Damals waren es nur 15 Sitzungen. Das ist eine begrenzte Zeit mit einem zu hohen Anspruch. Eine gewisse Bahnung, eine gewisse Struktur und ein Ziel sollten da sein. Aber für mich zumindest nicht so rigide, dass wir eine fertige Othello- Inszenierung haben und einfach schauen, wer spielt welche Rolle. Es muss etwas dazwischen sein, es muss sich etwas entwickeln können. Es kann dann eben auch McBeth werden oder etwas ganz anderes.

**CR: Auch wichtig für die Zielgruppe ist, dass es schon eine Leistung ist, wenn sie regelmäßig kommen, die Termine einhalten.** Das ist auch eine Schwierigkeit, wenn sie immer wieder fehlen und sich die Gruppe verändert. Das war auch mit einer Idee warum wir die Studentinnen hinzunehmen werden, um die Gruppe zu vergrößern.

Ich glaub, dass man nicht unterschätzen darf, dass es eine Leistung ist, wenn sie überhaupt regelmäßig kommen und durchhalten.

**HE: Die Stunden durchhalten und überhaupt bleiben. Das ist das Kriterium** dieser Zielgruppe, was ein offenes Konzept schwierig macht. Möglicherweise wäre ein offenes Konzept mit „höheren Bürgertöchtern“ möglich.

**CR: Genau. Das ist noch einmal besonders schwierig, weil es einfach diese** Zielgruppe ist.

**HE: Es geht um anti-soziale Persönlichkeiten (ich glaube zwar auch, dass viele** Schauspieler anti-soziale Persönlichkeiten sind). Das ist auch eine Zielgruppe, die schwer zu erreichen ist. Aber die Idee war eben genau dieser Zielgruppe das anzubieten. Sie zeichnen sich eben per Definition dadurch aus, dass sie einerseits soziale und moralische Regeln nicht akzeptieren und andererseits, dass sie mangelnde Impulskontrolle haben. Das heißt Gefühle und Affekte nicht so gut kontrollieren können, leicht ausflippen, Frustrationen nicht aushalten und mangelnde Geduld zeigen. Sie lösen Konflikte eher dadurch, Andere zu verprügeln, als es hinunterzuschlucken oder darüber zu reden,

Das heißt, dass sie unangenehme Dinge eher meiden, weg bleiben wenn es nicht so funktioniert wie man es sich vorstellt, Übungen (das zeigte sich in der ersten Gruppe) die peinlich sind nicht machen. Sie sagen nicht: „Ich kann es nicht, helft mir bitte, ich bin so unsicher, bitte gebt mir Unterstützung.“ Das wäre eine vernünftige Strategie, sondern eben: „Das kann ich eh, das ist ein Blödsinn!“

Es wird abgewertet, es ist überflüssig. Das Bild dieser Mädchen (also der vom letzten Mal) sieht so aus: „Wir sind Superstars und müssen nichts lernen, ich will nur meine Bühne.“

Und dass das ein Konflikt ist, von einem Anspruch an sich selbst etwas zu sein. Dass dann doch Üben und Technik dazugehört ist für diese Mädchen nicht verstehbar.

Das ist der Unterschied zu normalen Theaterpädagogikgruppen. Bereits motivierte Mädchen und Burschen kommen dort hin, die auch schon Vorkenntnisse haben und bereit sind Dinge zu lernen und zu üben und eben auch bereit sind Dinge zu üben, bei denen man am ersten Blick noch nicht sieht, was das mit einem Ziel zu tun hat. „Warum soll ich mich in Zeitlupe bewegen wo ich eigentlich den Hamlet-Dialog spielen soll?“

Das ist auch nicht zu vermitteln und soll auch nicht vermittelt werden. Man kann ihnen natürlich erklären warum sie dieses oder jenes tun sollen, aber wir werden es nicht tun, sie sollen es einfach machen, erleben, ausprobieren.

Wir könnten sagen: „Das muss man einfach als Schauspieler machen“

**CR: Das gehört dazu.**

**HE: Das wird wieder die Hauptauseinandersetzung sein. Damit es nicht so** exzentrisch wird wie in der ersten Gruppe haben wir die Studierenden als etwas Erfahrenere, die als eine Art Puffer dienen, damit die Mädchen nicht direkt aufeinanderprallen. Dadurch kann das im Gleichgewicht gehalten werden.

**I: Noch mal zur Methode. Welche Strukturen gebt ihr jetzt vor, die ihr letztes Mal weniger vorgegeben habt?**

**CR: Der größte Unterschied ist, dass wir letztes Mal den Ansatz hatten, wir machen mit ihnen Theaterübungen aber sie sollen gemeinsam mit unserer Hilfe ein Theaterstück entwickeln. Diese Form hat sich nicht bewährt.**

Wir machen Theaterübungen und wir werden Szenen mit ihnen entwickeln. Wir nehmen es mehr in die Hand, wir sind weg von der Idee, dass sie etwas entwickeln, weil das überfordernd ist. Die Zeit für ein so offenes Konzept ist nicht da und dieser Rahmen passt nicht, aber in erster Linie würde das die Mädchen überfordern.

Wenn wir dann Übungen vorgeben, gibt es auch Widerstand, nur der richtet sich dann gegen uns, weil wir eben etwas vorgeben. Beim Pilotprojekt hat der Widerstand in der Gruppe stattgefunden, unter den Mädchen.

Das heißt wir bieten uns da auch als Autorität an, an der man sich reiben kann. Meist erleben die Mädchen, dass die Erwachsenen genervt aufgeben in Richtung: „Tu was du willst!“ Erwachsene steigen aus der Konfrontation aus. Wir sind auch genervt, aber bleiben auch dran. Das hat eine große Qualität für die Mädchen, auch wenn sie es nicht so sehen.

**I: Weil ihr vorher gesagt habt, ihr werdet versuchen durch Rollenspiel Aggressionsverhalten zu ändern, werdet ihr dann ganz bewusst Gewaltszenen spielen, diese Thematik anschneiden oder steht das nicht im Vordergrund?**

**CR: Ich glaub, dass es gut ist wenn das Thema Kampf / Streit auf der Bühne stattfinden kann. Das heißt aber nicht, dass nur das stattfindet. Wir geben Übungen vor, wo es um einen anderen Standpunkt, eine andere Sichtweise geht. Das Thema Gewalt ist schon bewusst gewählt als ein Schwerpunkt. Es wird Szenen geben, bei denen es um Auseinandersetzung geht, sei es nonverbal oder verbal. In unterschiedlichen Formen.**

**HE: Das ist ja auch etwas, was sie kennen und sicher einfacher als Liebesszenen. Die sind peinlich. Kämpfen ist noch einer der einfachsten Tätigkeiten. Das kann man ausdifferenzieren, verfeinern. Mit ihnen gemeinsam überlegen: Wie kann man das anders machen? Lauter? Leiser?**

**CR: Oder in Zeitlupe. Da gibt es die Chance durch verschiedene Methoden etwas anderes auszuprobieren, nicht nur das eine Muster, sondern dass sie auf der Bühne im Spiel etwas anderes ausprobieren. Darin sehe ich eine Chance. Wenn ich mal erlebt habe, dass ich so auch tun könnte, ist das etwas anderes, als wie wenn ich es nur erkläre, dass man es auch anders tun könnte.**

**HE: Das ist der pädagogische Teil. Dann gibt es auch den therapeutischen Teil mit der Gruppe, Gruppendynamik. Solche Verfeinerungen von Techniken ist etwas Pädagogisches.**

Diese Sache wäre etwas Pädagogisches, zu lernen sich wahrzunehmen und Handlungsstrategien zu verfeinern.

**CR: Das eine ist das man etwas ausprobiert etwas lernt, das andere aber, das sie stolz sind wenn sie etwas schaffen. Das stärkt das Selbstbewusstsein und macht kompetenter.**

**HE: Das wird lerntheoretisch generalisiert. Wir werden in den 12 Einheiten kein einziges Mal darüber sprechen, was sie getan haben, welche Straftaten sie begangen haben und wie man sich draußen zu benehmen hat. Wir werden kein Anti- Aggressionstraining machen. Nur wenn ich das übe, dass ich mit einem Anderen ganz anders streiten kann, als ich das gewöhnlich mache im Spiel, ist es**

trotzdem gelernt und trotzdem ein Repertoire. Es ist eine Verfeinerung der Technik, die nicht weg ist.

**CR: Und ein lustvollerer Zugang als die Moralkeule und als dazusitzen und zu besprechen.**

**I: Zu nächstem Donnerstag (erste Einheit), was glaubt ihr, was kommt auf uns zu?**

**CR: Ich glaub nachdem wir nicht viel Zeit haben zu spielen, alle fürchten sich, neue Gruppe, neue Situation, manche freuen sich- aber es ist alles unheimlich, rechne ich jetzt nicht mit viel Widerstand. Ich denke sie werden die Übungen mitmachen.**

**HE: Sie werden das in Frage stellen: „Was ist dieser Scheiß?“**

**CR: Obwohl ich im Einzelgespräch erklärt habe, dass solche Sachen kommen werden, die Schauspieler einfach trainieren müssen.**

Sie brauchen das Bild: Wozu machen wir das, was soll dabei herauskommen? Das ist ein heikler Punkt, weil wir das auch noch nicht genau wissen. Ich hab schon gesagt: Ziel ist, dass wir eine Aufführung machen. Das ist sehr vage, da kann sich niemand darunter etwas vorstellen.

**HE: Wir auch nicht.**

**CR: Die ersten zwei Stunden sind entscheidend, ob sie bleiben oder nicht.**

**HE: Auch was sie können, wird in den ersten zwei Stunden festgestellt, das ist ein bisschen diagnostisch.**

**I: Vielen Dank für das Interview!**

## **Anhang 2**

Interview<sup>443</sup> Christina Radner (CR) & Holger Eich (HE)

20.5.2010

Kinderschutzzentrum Wien

**I: Christina hat beim ersten Interview gesagt, ein Ziel wäre es Szenen zu entwickeln, in denen es um Konflikte geht und die dann gelöst werden, als ein Beispiel für ein Ziel. Wie seht ihr das jetzt? Inwiefern haben sich Ziele erfüllt?**

**CR: Die Szenen, die sie gespielt haben, haben sie nicht selber entwickelt, das Stück ist ja vorgegeben gewesen. Es gab einen Rahmen und in dem haben sie aber selbst etwas entwickeln können.**

Eine Szene gab es, bei der die Idee aufkam, doch ein anderes Ende zu machen.

Das ist ein Beispiel, bei dem ich sagen kann, da ist ein idealistisches Ziel von mir erreicht, dass man eine Szene auch anders anlegen kann.

---

<sup>443</sup> Aufgrund dialektaler Färbung wurde zum besseren Verständnis sowie zur besseren Lesbarkeit Passagen des Interviews verbessert

**HE: Wir haben nur einmal klassisches Rollenspiel gespielt, wie es damals überlegt war, wo es darum ging sich um den Sitzplatz zu streiten. Da mussten Sie improvisieren. Da gings um unterschiedliche Konfliktlösungsstrategien, da hätte man weiter machen können.**

**CR: Das hat ihnen sehr gefallen, da haben wir dann eine zweite und dritte Runde gemacht.**

**HE: Bei dieser Übung hätte man natürlich dran bleiben können, das zum Thema machen können. Dadurch, dass die Aufführung in den Weg kam, ist das wieder ein bisschen verloren gegangen. Bei dem Stück ging es nicht mehr um Konflikte, um improvisierte Rollenspiele, sondern um Rollen, um Rollenarbeit.**

**CR: Rollen entwickeln.**

**HE: An Rollen arbeiten, das war ein Themenwechsel. Wir hätten auch ausgehend von diesen improvisierten Szenen etwas entwickeln können- aber da hätte man viel freier arbeiten müssen- da haben wir uns dann für etwas anderes entschieden.**

**CR: Das stimmt. Das waren Szenen bei denen sie selber frei daran gearbeitet haben einen Konflikt zu lösen**

**HE: Wo sie auch gut waren. Kreativ und spielfreudig, überraschend eigentlich- sie wollten immer weiter und weiter und weiter.**

**I: *Sonstige Ziele, was haben sie gelernt?***

**HE: Ziele ist schon zu hoch gesetzt. Im Prinzip geht es um eine Struktur, dass sie es schaffen zu kommen- wäre ein Ziel gewesen. Daniela (Name geändert) hat das zum Beispiel geschafft, warum auch immer. Sie hat sehr auf Struktur, pünktliches Aufhören geachtet- mehr als wir- da ist was passiert .Sie hat sich letztenendes auch eingelassen auf das Projekt- bis zum Schluss.**

**CR: Karla (Name geändert) ist auch gekommen, sagte aber von sich aus, nur, weil sie kommen musste. Sie hat es geschafft- das war ihr auch wichtig, dass sie es schafft zu kommen.**

**HE: Barbara hat eigentlich das Gefühl sie war da. Sie war nur nicht da. Aber trotzdem hat sie sich dazugehörig gefühlt und das positiv besetzt, obwohl es ein Auftrag war. Und in der Zeit wo sie da war, hatte ich den Eindruck , hat sie sehr mitgemacht, war sie sehr präsent und allein dass sie sich auf eine Gruppe eingelassen hat mit Fremden, dass sie sich auf Spielsituationen eingelassen hat, ihr Schamgefühl überwunden, mitgemacht hat, nicht bei allem Spektakel dass dabei war- aber dass haben sie zum großen Teil geschafft, ist beachtlich.**

Das ist jenseits des künstlerischen Outputs, aber dass was sie an Strukturen lernen und mitgebracht haben und eingesetzt haben war sehr gut. Das hat nicht viel mit Theater spielen zu tun, aber war für die Mädchen eine Herausforderung.

**CR: Eigentlich haben sie wenig Widerstand geleistet.**

**HE: Im Vergleich zum Pilotprojekt.**

**CR: Bei den Übungen haben sie im Prinzip fast immer überall mitgemacht**

**I: *Vielleicht wegen den Studentinnen?***

**CR: Das kann schon sein, aber sie haben es irgendwie geschafft. Mehr oder weniger.**

**HE: Daniela war halt ständig krank.**

**CR: Ja, aber irgendwie ist auch sie drangeblieben Es wird ihnen in einer Einheit soviel vorgeschlagen. Wie zum Beispiel im Kreis stehen, klatschen, etc. Sie haben da mitgemacht, wenig Widerstand geleistet im Sinne von: „Das ist blöd, das wollen wir nicht.“ Das heißt, dass sie sich schon darauf einlassen können.**

[...] <sup>444</sup>

**CR: Es war diesmal weniger Entwertung untereinander. Über Claudia (Name geändert) ist natürlich irrsinnig gelacht worden**

**HE: Aber nicht so deutlich wie früher.**

**CR: Nicht so deutlich.**

**He: Nicht so offen, ich hab es nicht mitgekriegt.**

**CR: Über Valeria (Name geändert) ist natürlich auch gelästert worden. Es war aber weniger Abwertung, keine „mit der spiel ich nicht“-Ausflüchte. Es war nie so massiv, dass ich das Gefühl hatte, ich muss einschreiten. Im Vergleich zur ersten Gruppe. Das mag mit den Studentinnen zusammenhängen.**

**I: *Gehen wir weiter zu den drei Übungen, den drei Methoden, die wir gemacht haben:***

***Szenenimprovisation (Rollenspiel und Rollenarbeit), Standbilder und auch den Part mit dem chorischen Sprechen und die Slow-motion-Kampfszenen. Wenn ihr die jetzt bewerten müsstet, wie geeignet waren diese Methoden für diese Gruppe?***

**HE: Die Slowmotion- Übungen sind schon wichtig. Dabei geht es um Impulssteuerung: Ich muss langsamer tun, als sonst. Das haben sie auch nicht alle gekonnt, daran zu arbeiten ist glaub ich sinnvoll. Es ist in der Gruppe schwierig zu proben. Einige hatten echt Probleme. Sie gaben sich schon Mühe. Daran zu arbeiten und sie einzeln zu unterstützen, dass sie diese einzelnen Bewegungen schaffen, dass hätte sie sehr befreit bei der Stelle. Es wäre sinnvoll gewesen zu den einzelnen hin zu gehen und mit denen das einzeln noch besser zu proben. Das chorische Sprechen ist sicher einfacher als allein zu sprechen. Aber alles was mit Sprache und Ausdruck zusammenhängt, ist überfordernd.**

**CR: Das ging noch am ehesten so, wie wir es handhabten. Mit einem Satz, der dann auch sehr wirkt.**

**I: *Das heißt die Standbilder und die Kampfszenen waren noch am geeignetsten?***

**CR: Ja .Wobei ich finde solche Rollenspiele, wie das auf der Parkbank wichtig, weil sie zum Teil Spaß machen und trotzdem eine Herausforderung sind. Aber es**

---

<sup>444</sup> Aus Gründen des Schutzes der Privatsphäre wird ein Teil dieses Interviews nicht veröffentlicht, kann aber jederzeit bei der Autorin nachgelesen werden.



dauert trotzdem nur eine Minute. Man hat sehr schnell ein Ergebnis, einen Erfolg, oder auch das was du mal gemacht hast (imaginäre Person). Das hat ihnen auch Spaß gemacht, das sind so kurze Sachen, wo sie gefordert sind etwas darzustellen, sich was zu überlegen. Aber dadurch, dass das so kurz ist und jede kommt dran, macht es ihnen zwar einen Streß aber doch auch nicht soviel, das sie es nicht machen können. Und ich glaub schon, dass diese Sachen ihnen Spaß gemacht haben, dass das lustig ist.

**HE: Improvisieren ist ja genau das, was sie von ihrer Störung her nicht können.** Sie können nicht in eine andere Rolle hineinschlüpfen. Den Anspruch, dass sie das so schnell lernen ist absurd. Wenn wir sagen: „Spiel das mal anders, wie ein 30-jähriger oder wie ein alter Mann“, dann kommt: „Hä? Kann ich nicht“ Dann spielen sie wieder sich selbst.

Improvisation ist sehr schwierig, da müsste man Anweisungen geben: „Wie ist denn ein 30-jähriger Mann oder ein 90-jähriger Greis? Ich machs dir mal vor, machs du dann mal“. Damit sie lernen den körperlichen Ausdruck nachzumachen, muss man es ihnen vormachen. Das könnte etwas bringen im Sinne von Körperhaltung vormachen.

Dadurch lernen sie emphatisch zu werden. Über solche Prozesse könnte das funktionieren, von sich aus kommen sie nicht drauf, wird das blass oder fad.

**CR: Diese Übungen, wo sie einen Auftrag haben, wo sie natürlich spielen, sich darstellen, etwas machen, das sind für mich diese Einstiegssachen, überhaupt mal ins Spiel zu kommen**

Natürlich spielen sie da sich selber, aber trotzdem fühlen sie was. Das geht, das klappt. Sobald sie in eine andere Rolle schlüpfen müssen, können sie das nicht. Da bräuchten sie mehr Anleitung.

Aber es könnte ja sein, dass sie nicht einmal das könnten, den ersten Schritt zu wagen, irgendetwas spielen, sondern gleich sagen: Das ist blöd.

Und das hat mich eigentlich schon überrascht, dass sie meistens gern gespielt haben und dass es lustig war, da haben sie etwas gekonnt. Improvisieren konnten sie nicht.

**HE: Wenn etwas schnell gehen musste, hatten sie weniger die Hemmung.**

Wenn sie nicht so in dieses „wir treten auf und improvisieren“-Gefühl kommen, sondern eher in das „wir machen einfach schnell was“-Gefühl. Da kommen sie gar nicht zum Denken in Richtung: „Bin ich schön? Sehe ich hübsch aus? Komm ich gut rüber?“

**CR: Anscheinend, weil diese Sachen haben recht gut funktioniert und eben auch Spaß gemacht.**

**I: Also ihr glaubt jetzt, dass keiner dieser Methoden, Improvisationen, Standbilder, etc für diese Gruppe gar nicht funktioniert hat?**

**CR: Ja, was sicher nicht funktioniert hätte- was wir aber eh nicht gemacht haben- war mit mehr Text zu spielen.**

**HE: Oder auch Text auswendig lernen, sie haben ja anscheinend bis auf Valeria nicht ihren Text gelernt.** Das wäre auch wieder ein Vorteil, wenn wir eine ganze Woche Intensivtraining machen- dann könnten sie den Text nicht so schnell wieder vergessen.

**I: In den letzten zehn Minuten zum spannendsten Punkt. Wir hatten Thema „Kampf und Gewalt“, haben viele Szenen gespielt damit. Was ist euer**

**Resümee darüber, würdet ihr das noch mal machen? Wie betrachtet ihr dieses Thema im Nachhinein?**

**HE:** Damit hab ich nach wie vor kein Problem, man hätte aber auch etwas anderes machen können. Meine Ziele sind wie gesagt, dass sie eher die Strukturen lernen, egal mit welchem Thema man das macht. Es lag nahe und es hat ihnen auch Spaß gemacht. Also ich glaube nicht dass sie damit Probleme hatten sich gegenseitig zu prügeln und anzupöbeln.

**I:** Also du glaubst es hat nicht wirklich einen Unterschied gemacht ob da jetzt Thema „Liebe“ oder...

**HE:** „Liebe“ wäre wahrscheinlich lustiger, peinlicher gewesen, da hätte dann jemand die Männer spielen müssen oder sie wären lesbisch geworden, das hätte man auch machen können. Ich glaube dass ist relativ egal. Shakespeare zu spielen war schon etwas Fremdes, ich glaube, dass sie das nicht so sehr als Gewalt erlebt haben. Aber das überraschende für sie war eher der Shakespeare, dass sie sich mit 500 Jahre altem „Kram“ beschäftigen sollten. Man würde das gleiche Ergebnis mit abstrakten Themen, zum Beispiel Beckett, auch haben, das Thema ist egal.

**CR:** Das glaub ich auch. Obwohl, da bin ich mir nicht sicher ob sie das Thema nicht doch mitbekommen haben, weil wir sooft von diesen Szenen geredet haben. Also insofern würden sie auch sagen dass wir Kampfszenen gespielt haben.

**HE:** Ja, aber wenn sie das zusammenfassen sollten dann werden sie sagen : „Diese komischen Shakespeareszenen“

**CR:** Für die, die es wirklich betrifft, war wahrscheinlich Gewalt und Kampf als Thema nicht so auffallend.

**HE:** Für die ist das ganze Leben ein Kampf.

**I:** Am Anfang dachten wir ja, wenn wir mit ihnen auf der Bühne kämpfen, findet das auf einer anderen Ebene statt, eine Art von Verfremdungseffekt im Brechtschen Sinne. Brecht sagt ja: Dieser Verfremdungseffekt entsteht dadurch, dass man in komischer Sprache spricht oder dass man eine Handlung plötzlich ganz langsam ausführt oder plötzlich stoppt. Das bricht die Illusion und dadurch kann man eine gewisse Distanz, eine gewisse kritische Distanz aufbauen. Und das hilft einem auch sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

**HE:** Da hat Brecht sooft recht

**I:** Glaubt ihr, dass dieser Verfremdungseffekt bei den Mädchen eingetreten ist?

**HE:** Beim Kämpfen in Zeitlupe ist glaub ich schon etwas passiert.

Also ich glaub nicht dass sie sehr viel darüber nachgedacht haben. Aber dass der Körper es gemacht hat, statt einfach zuzustechen, langsam zuzustechen, ist natürlich ein wichtiger Effekt. Die Impulse so zu kontrollieren, dass ich nicht gleich zuschlage, das wäre das Symptom, sondern mich gar nicht darauf einlasse, das überhaupt nicht mache.

**CR:** Karla war einmal gegen Ende des Projekts ziemlich angefressen auf etwas und da hat sie dann gesagt: „Können wir heute nicht einmal richtig kämpfen? Aber richtig?“ Sie nimmt sozusagen dieses Kämpfen anders wahr. Da gibt's doch ein

anderes Kämpfen- nämlich ein Richtiges, da merkt sie trotzdem den Unterschied. Sie hat damals so eine Wut gehabt sie wollte richtig kämpfen. Was hieße richtig hinschlagen.

**I: Was sagt dir das?**

**CR: Dass sie einen Unterschied wahrnimmt. Ich glaube nicht, dass es** kognitiv etwas bewirkt, dass ihr das in dem Moment ein Stück bewusst ist. Dass Kämpfen nicht unbedingt kämpfen heißt. Da der Kampf ein gespielter Kampf ist, was auch Spaß machen kann. Aber wenn sie so eine Wut hat, bräuchte sie eigentlich einen richtigen Kampf und der richtige Kampf heißt richtig wehtun. Da könnte man weiterarbeiten und das aufgreifen. das hier ist nur so stehen geblieben. Da würde sich was anbieten etwas weiterzutun.

**I: Also würdet ihr wieder Thema Kampf machen aus solchen Gründen?**

**CR: Vielleicht wäre es spannend das nächstes Mal ein anderes Thema zu** nehmen, aber ich glaub dass es egal ist welches Thema, weil bei Kampf bringen sie viel mit, aber sie bringen auch viel mit wenn es um Konkurrenz ginge oder das Thema Neid, oder Liebe ist. Sie bringen bei vielen Themen etwas mit.

**HE: Wo sie nichts mitbringen, was spannend wäre, wäre Mütterlichkeit und** Mutter und Kind-Themen. Da haben sie sicher gar nichts dazu zu sagen, weil ihnen diese frühe Bindung so fehlt: „Wie würde eine Mutter mit einem Baby umgehen?“ Das wäre spannend zu sehen was sie dann machen. Da ginge es dann ans Eingemachte. Kampf ist nichts Eingemachtes, das ist eine Strategie um zu überleben, wie andere Tabletten nehmen. Aber **warum** müssen sie Tabletten nehmen, das wären dann mehr so in Richtung Interaktionsszenen.

**I: Also würdet ihr jetzt auch nicht sagen, dass diese Szenen für sie eine Art Katharsis waren?**

**HE: Entweder es befremdet oder es ist Katharsis, beides geht nicht.**

**I: Das ist die Frage**

**HE: Dann glaube ich eher an die Verfremdung. Katharsis hieße doch, wenn sie** sich prügeln, was heißt das genau? Das Ausleben von Trieben.

**I: Einfach durch eine Handlung gereinigt werden....einmal etwas tun dürfen...**

**CR: Katharsis ist es sicher nicht.**

**H: Katharsis ist das was sie auf der Strasse machen und hier machen sie ein** Stück weit Zivilisationsprozess im Sinne von...

**CR: Katharsis wäre gewesen wenn Karla statt in die Theatergruppe zu** gehen....

**HE: ...zum H&M geht und Kleidung stiehlt.**

**I: Danke für das Interview!**



## Abstract

Die vorliegende Arbeit „Das Spiel mit der Gewalt“ setzt sich mit den theaterspezifischen Erfahrungen, die bei theaterpädagogischem Arbeiten gemacht werden, auseinander. Nach einem einleitenden Umriss der stetigen Wirkungsdebatte im theaterpädagogischen Bereich, liegt der Fokus der Arbeit auf zwei theaterspezifischen Erfahrungen: Der Erfahrung, die durch die Auseinandersetzung mit einer Rolle gemacht wird und der Erfahrung, die durch die Körperlichkeit/Leiblichkeit im Spiel entsteht. Anhand des theaterpädagogischen Projekts „Mädchen. spielen. Theater“ des Kinderschutzzentrum Wiens wird die Bedeutung der Rollen- und Körpererfahrung analysiert und auf ihre Relevanz hin geprüft. Außerdem wird in dieser Arbeit die Relevanz der Inhaltsebene für die Zielgruppe „gewaltbereite, jugendliche Mädchen“ geprüft.

Die darauffolgende Analyse des Projekts ergibt, dass die Rollenerfahrung von geringer Bedeutung ist, da durch fehlende Voraussetzungen der Zielgruppe wenig Auseinandersetzung mit einer Rolle stattfindet. Weiters ist die Bedeutung der Körpererfahrung, die beim verkörpernden Spiel gesammelt wird, von größerer Bedeutung, aber nicht im Sinne von Verinnerlichung der Handlungsabläufe, sondern im Sinne einer Wahrnehmungs- und Bewußtseinserweiterung. Für den Erfolg und die Wirkung des Projekts ist die Inhaltsebene nicht von Bedeutung.

## Abstract

The following thesis paper "Playing with Violence" examines experiences specific to theater -experiences produced in the field of applied drama. Following an introductory outline of the continual debate of the impact within the field of applied drama, the paper will focus on two theater-specific experiences: The experience that occurs as one emotionally and psychologically grapples with developing the character; and the experience that comes from the actual physicality of role playing. With the help of the applied drama project "Girls. Perform. Theater" from the Vienna Child Protection Center, the meaning of these experiences will be analyzed and their relevance taken into account. Furthermore, the relevance of the drama's theme for the target group "violence-prone, adolescent girls" will also be investigated. The subsequent analysis of this project shows that both the role-play experience and that of developing the role are of little significance, since very little exploration in developing a character occurs, due to some preconditions for the target group not having been met. Furthermore, the meaningfulness of the physical experience, arising from physical role-play, is of greater importance. However, the importance is not in terms of the internalization of the plot exploration, but rather the widening of perception and awareness. The theme of the drama is of no importance to the success and outcome of this project.

## Lebenslauf von Victoria Utri

27.6.1984	geboren in Linz
1990 – 1994	Besuch der Volksschule Leonding /OÖ.
1994 - 1998	Besuch des Gymnasiums Körnerstrasse Linz
1998 - 2003	Besuch der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Linz Honauerstrasse
2003- 2011	Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft Wien
2005- 2011	Studium der Sinologie Wien
Seit 2009	Spielpädagogin , Wienwochen- Betreuerin und Soziale Kompetenz-Trainerin bei Freiraum G.m.b.H.